

**UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE**

Pedagogická fakulta

katedra primární pedagogiky

MULTIKULTURNÍ VÝCHOVA V MATEŘSKÉ ŠKOLE

MULTICULTURALE EDUCATION IN NURSERY SCHOOL

Diplomová práce

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Helena Hejlová, PhD.

Autor diplomové práce: Bc. Marta Kůsová

Studijní obor: Pedagogika předškolního věku

Forma studia: kombinovaná

Diplomová práce dokončena: 1. dubna 2014

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím pouze uvedených pramenů literatury.

V Praze dne: .....

Podpis: .....

Mé poděkování patří PhDr. Heleně Hejlové, PhD. za její vstřícný přístup, za cenné rady, podněty a připomínky při zpracování diplomové práce.

Za pomoc a spolupráci děkuji vedení a učitelkám mateřské školy Prahy 9, ve které mi byla umožněna realizace výzkumné části moji diplomové práce.

Za podporu a trpělivost děkuji své rodině a nejbližším přátelům.

**Anotace:**

Diplomová práce pojednává o multikulturní výchově v mateřské škole a jejím působení v oblasti předsudků u dětí.

V teoretické části je analyzován Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání ve vztahu k multikulturní výchově a nalezneme zde i faktory, které realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách ovlivňují.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření v odlišných třídách mateřské školy, přičemž do jedné třídy nedochází dítě jiného etnika a druhá třída je multikulturně složená.

**Klíčová slova:**

dítě předškolního věku, multikulturní výchova, předsudky, prosociální chováním

**Annotation:**

This diploma thesis deals with multicultural training at nursery school and its effect in the area of children ethnic awareness and prejudice.

Theoretical part analyses general educational plan for preschool education in relation to multicultural training and we will even find factors affecting realisation of multicultural training at nursery schools.

Practical part describes research in different classes, where there is no child of a different ethnicity in one class and the other class is multicultural.

**Keywords:**

preschool child, multicultural training, prejudices, prosocial behaviour

**Abstrakt:**

Diplomová práce je zaměřena na způsob a realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách, na predsudky u dětí předškolního věku, všímání si etnických rozdílů mezi vrstevníky a zabývá se také prosociálním chováním dětí ukončující předškolního vzdělávání.

V teoretické části je zpracována obecná rovina tématu, kterou je multikulturní výchova v předškolních zařízeních ve vztahu k Rámcovému vzdělávacímu programu pro mateřské školy. Dále pak řeší problematiku vzniku predsudků u dětí v předškolním věku a jejich možné napravení edukací. Zjišťuje, v jakém věku si začínají všimnout etnických rozdílů mezi svými vrstevníky a jak na ně tyto rozdíly působí.

Praktická část diplomové práce se zabývá samotným testováním vybraných respondentů ukončujících předškolní vzdělávání ve dvou třídách s jiným multikulturním složením dětí a zjišťováním podoby a konkrétních postupů multikulturní výchovy na vzorku mateřských škol. Výsledky přináší informace o prosociálním chování mezi dětmi odlišných tříd a jejich možných predsudcích. Z výsledků o podobnosti a konkrétních postupech multikulturní výchovy je zpracována případová studie dobrých zkušeností.

**Abstract:**

This diploma thesis is focused on the way and realisation of multicultural training at nursery schools as well as on preschool children prejudices, children noticing ethnic differences among their peers and it also deals with prosocial behaviour of children who are finishing their preschool education.

Theoretical part covers general level of the subject, which is multicultural training at preschool institutions in relation to the general educational plan for nursery schools. It also deals with questions of the origin of prejudices of preschool children and their educational rehabilitation. It determines the age in which children start to notice ethnic differences among their peers and the effects of these differences.

Practical part deals with testing of chosen respondents who are finishing preschool education in two classes of different multicultural span and it also investigates the form of specific steps of multicultural education on a sample of nursery schools. The results bring information about prosocial behaviour and possible prejudices among children from different classes. The results of similarity and specific steps of multicultural education lead to the case study of good experience.

## OBSAH

### Úvod

### Teoretická část

- 1. Pojetí multikulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání..... 12**
- 2. Multikulturní výchova v mateřské škole..... 23**
  - 2.1 Charakteristika interpersonální vzdělávací oblasti ve vztahu k multikulturní výchově..... 24
  - 2.2 Charakteristika environmentální vzdělávací oblasti ve vztahu k multikulturní výchově..... 27
- 3. Faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy ..... 27**
  - 3.1 Psychické potřeby dětí předškolního věku..... 30
  - 3.2 Osobní identita u dětí předškolního věku a vnímání druhého..... 32
  - 3.3 Předsudky u dětí předškolního věku..... 36
- 4. Shrnutí teoretické části..... 43**

### Praktická část

- 5. Cíle a úkoly výzkumu..... 46**
  - 5.1 Charakteristika zkoumaného souboru..... 47
  - 5.2 Organizace šetření..... 48
  - 5.3 Výzkumné metody..... 49
    - 5.3.1 Metoda rozhovoru, charakteristika..... 50
    - 5.3.2 Multikulturní projekt..... 52
    - 5.3.3 Metoda dotazníku, charakteristika..... 58
- 6. Prezentace a interpretace zjištěných dat..... 59**
  - 6.1 Data zjištěná rozhovorem, kritéria vyhodnocení..... 59
  - 6.2 Vyhodnocení multikulturního projektu, kritéria vyhodnocení..... 71
  - 6.3 Data získaná dotazníkem, kritéria vyhodnocení..... 82
- 7. Shrnutí praktické části..... 91**

### Závěr

### Seznam literatury a informačních zdrojů

### Přílohy



## Úvod

Pro svou závěrečnou diplomovou práci jsem zvolila téma Multikulturní výchova v mateřské škole, které se pokusím zpracovat a analyzovat tak, abych získala odpověď na mé nezodpovězené otázky.

Během své školní i vlastní pedagogické praxe jsem byla součástí mnoha mateřských škol a seznámila jsem se s různými školními vzdělávacími programy. Všechny tyto programy byly úzce spojeny s cíli a náplní RVP PV, avšak jejich analýza ve mně zanechala podněty k zamyšlení a to právě v oblasti multikulturní výchovy. Často jsem pociťovala, že oblast multikulturní výchovy je po obsahové stránce nedostačující a v některých osobních přípravách pedagogů dokonce zanedbávaná. Začala jsem přemýšlet, proč tak zajímavé, důležité a pro děti zábavné téma není ve třídních vzdělávacích programech a přípravách pedagogů více zařazováno a rozpracováno.

Multikulturní výchova není jednoduché téma a pedagogové by se měli vždy pečlivě na realizaci tohoto tématu v mateřských školách připravit. V některých třídách mateřských škol se můžeme setkat s dětmi jiného etnika. Díky těmto jedincům se celá dětská skupina seznamuje s multikulturalitou již od raného dětství. Je tedy možné, že vytvářením přátelství mezi dětmi jiných kultur v předškolním období je může pozitivně ovlivňovat a předejít tak vytváření budoucích předsudků a intolerance vůči jiným národnostním menšinám? Pokud je tomu tak díky jejich vlastní, pozitivní zkušenosti, jak je tomu v případě dětí, do jejichž třídy, popřípadě mateřské školy nedochází žádný jedinec jiné národnosti, nebo odlišné barvy pleti? Samozřejmě, že se v běžném životě, na veřejném prostranství i v médiích setkávají se spoustou jedinců jiných národností, ale chybí jim kontakt s nimi a právě přímý kontakt s těmito jedinci by dítětem umožnil poznat a dozvědět se, že dobrým kamarádem může být i někdo, kdo se na první pohled dětských očí může zdát „jinačí“ než je on sám.

Začala jsem se o problematiku multikulturní výchovy více zajímat a přemýšlela jsem, zda má na děti v mateřských školách dobrý vliv integrace dítěte jiného etnika v oblasti odolnosti proti předsudkům.

Z tohoto důvodu vymezuji **cíle** teoretické části: analyzovat pojetí multikulturní výchovy v práci předškolních pedagogů v mateřských školách včetně reakce na předsudky a pojednat v tomto ohledu o požadavcích na kompetence předškolního pedagoga. V tomto kontextu objasnit psychologické potřeby dětí předškolního věku, zejména popsat charakter vnímání podobností a rozdílů v tomto věku jako psychologického základu multikulturní výchovy v předškolních zařízeních. **Cílem** ve výzkumné části je zjišťování, porovnávání a analýza etnického uvědomování a možných, již zakotvených předsudků u dětí dvou různých předškolních tříd (5-6 let) s jiným multikulturním složením dětí, tedy třídou, ve které není žádný jedinec jiného etnika a třídou kde je takový jedinec integrován. Formou vlastního multikulturního projektu, který je zaměřen na rozvoj empatie, podobnost a rozdílů v běžném životě dětí jiné národnostní kultury (Etiopie) budu zjišťovat, zda a v jaké míře se u dětí objevuje prosociální chování a zda děti dosahují požadovaných kompetencí v oblasti interpersonální a environmentální. Praktická část také obsahuje výzkumnou sondu na vzorku mateřských škol zjišťující podobu a konkrétní postupy multikulturní výchovy a jejich případové studie dobrých zkušeností.

## **Teoretická část**

## 1. Pojetí multikulturní výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání

Termín multikulturní výchova vznikl z anglického slova *multicultural education*. Termín *education* má ale ve svém překladu několik významů. Jedním z nich je výchova a vzdělávání, druhým pedagogika. Proto termín *multikulturní výchova* není zcela přesný. Je tedy nutno tento výraz *výchova* chápat ve smyslu vzdělávání a výchovy. (Průcha, J., 2006)

Výraz multikulturní výchova byl pro nás až do roku 1990 skoro neznámý. Oproti západní Evropě, USA, Kanadě, Austrálii aj, jsme se mohli s tímto výrazem v české odborné literatuře setkávat jen zřídka. Dnes však proniká nejen do vědecké sféry, ale i do mediální komunikace a edukační praxe škol. Multikulturní výchova je tedy již běžně užívaný pojem, ke kterému se váže rozsáhlá literatura z různých vědeckých odvětví. (Průcha, J., 2001)

Pokud se zaměříme na vymezení pojmu multikulturní výchovy, můžeme se setkat například s touto definicí: „*Multikulturní výchova je edukační činnost zaměřená na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat. Provádí se na základě různých programů ve školách a v mimoškolních zařízeních, v osvětových akcích, v reklamních kampaních, politických opatřeních. Jsou s ní spojovány velké naděje i značné finanční prostředky, ale její skutečné efekty nejsou spolehlivě prokazovány.*“ (Průcha, J., 2006, str. 15)

V českém prostředí se termín *multikulturní výchova* většinou chápe jako záležitost pedagogická. „*Žáci a studenti ve školách, ale i dospělí v různých formách mimoškolního vzdělávání, mají získávat poznatky, dovednosti a postoje, které je připravují pro chápání a tolerování příslušníků jiných kultur. K tomu mají být (zčásti již jsou) konstruovány příslušné složky ve vzdělávacích programech, v učebnicích aj.*“ (Průcha, J., 2001, str. 13)

Kocourek (2008) ovšem podotýká, že v souvislosti s multikulturní výchovou se stále více hovoří o tom, proč učit a čeho dosáhnout, než o tom, o čem v ní učit a jak si ověřovat dosažené výsledky. (In Šišková, 2008)

Má-li být multikulturní výchova úspěšně realizována v praxi, musí stavět na základě určitých teorií a musí se nutně opírat o poznatky výzkumných zjištění a vědy. Multikulturní výchovu tvoří dle Průchy, J. 2006 4 složky, jimiž jsou:

**Praktická edukační činnost**, realizující se nejen ve školní výuce, ale také v osvětově zaměřených projektech a v institucích celoživotního vzdělávání. Charakterizuje jiné kultury, seznamuje s požadavky zaujímání postojů k příslušníkům jiných ras a etnik a jejich respektování. Multikulturní výchova neznamena pouze praktické a edukační aktivity.

Je to také **oblast vědecké teorie** vycházející z několika vědeckých disciplín, z kterých musíme čerpat, chceme-li adekvátně porozumět multikulturní výchově. Je tedy i **oblastí interdisciplinárního charakteru**.

Vědecké teorie jsou neodmyslitelně spjaty s výzkumem. V zahraničí (ojediněle i v České Republice) se v souvislosti s multikulturní výchovou provádějí empirické výzkumy různých jevů, jakými jsou např.: vnímání a respektování odlišností v komunikaci jednotlivých etnických skupin, problémy vyučování dětí imigrantů v hostitelské zemi, vznik rasových předsudků u dětí a mládeže atd. Proto je multikulturní výchova s **oblastí výzkumu** také spjata.

Aby věda, výzkum a edukační praxe fungovaly tak jak mají, musejí se opírat o podpůrná zařízení, kterými jsou např. vědecké organizace, odborná literatura v podobě knih i časopisů, informačních centra aj. Proto je multikulturní výchova brána také jako **systém informačních a organizačních aktivit**.

Vychází-li multikulturní výchova z vědeckých zjištění a objasnění, může za určitých podmínek vybavovat jedince takovými poznatky, díky kterým budou moci pochopit mnohotvárnost existující multikulturality a s ní spojené problémy. (Průcha, J., 2006)

S pojmem multikulturní výchova je často spojován pojem **interkulturní výchova**. Ten není stále zcela vyhraněn, ač se u nás používá již od šedesátých let minulého století. Někteří autoři nedělají mezi multikulturní a interkulturní výchovou žádný rozdíl a považují je za synonymum, jiní tyto dvě výchovy vidí odlišně.

Někteří odborníci na základě postoje majoritní skupiny k přítomným menšinám rozlišují společnosti s multikulturním a s interkulturním charakterem. Multikulturní společnost tvoří přítomnost různých etnických, náboženských a sociálních skupin.

Menšiny v multikulturní společnosti jsou spíše pasivně tolerovány, než rovnoprávně akceptovány. Interkulturní společnost oproti multikulturní společnosti aktivně podporuje vzájemné vztahy mezi menšinovými skupinami a majoritami. (Šišková, T., 1998)

Pokud se zaměříme na vymezení pojmu interkulturní výchovy v pedagogickém slovníku, shoduje se tato definice s definicí výchovy multikulturní: „*V zahraniční pedagogice často uplatňovaný termín (angl. Multicultural, intercultural multiethnic education aj.) Je to jednak interdisciplinární oblast teorie a výzkumu, jednak soubor praktických aktivit. Usiluje o to vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než svou vlastní, eliminovat či oslabovat etnické či rasové předsudky. Má značný praktický význam vzhledem k vytváření postojů vůči imigrantům, příslušníkům jiných národů, kultur, ras apod.*“ (Průcha, J., 2003, str. 129)

Myslím si, že pojmy multikulturní výchova a interkulturní výchova lze v mateřské škole chápat jako synonymní. Z mého pohledu je důležité, aby výchova dětí (nejen v předškolním věku), vedla vždy k toleranci, respektu, pozitivnímu vnímání a uznání ostatních lidí stejného, či jiného etnika a aby mezi těmito lidmi byly přátelské vztahy postaveny na vzájemné toleranci.

Aby mezi lidmi byly vzájemné a přátelské vztahy, je velice důležité zaměřit se blíže na jejich vzájemnou, tedy **interkulturní komunikaci**.

„*Procesy verbální a neverbální komunikace jsou podrobně analyzovány psycholingvistikou, ale teprve v nedávných letech vstoupil do objasňování těchto procesů také aspekt interkulturní. Četné výzkumy dokládají, že způsoby komunikace jsou specifické pro jednotlivá etnika, národy, rasové skupiny.*“ (Průcha, J., 2004, str. 148)

V mateřských školách se v dnešní době můžeme setkat s mnoha dětmi jiné národnosti. Důvodem je stále silnější migrace rodin, která je velmi zátěžovou situací pro všechny její členy. Nejde ale vždy pouze o nově příchozí rodiny. Často se setkáváme s dětmi z kulturně smíšených rodin, kdy má dítě českou státní příslušnost, avšak jeden z rodičů je cizinec. Všechny tyto rodiny mají svá specifika a může se stát, že ve vzájemné komunikaci mezi rodiči, dětmi či pedagogy vede často k mnoha různým

nedorozuměním a také pocitům nezájmu, nepochopení a nepřijetí, což může negativně ovlivnit jak jejich budoucí vztahy, tak i práci s dítětem.

*„Interkulturní komunikace se vyznačuje tím, že účastníci naráží v rozhovoru na rozdíly ve vzájemných komunikačních stylech, na rozdílné vnímání a chování a může dojít k oboustranné nejistotě či blokům“.* (Mertin, V., Gillernová, I., 2010, str. 206).

V případě, že se předškolní pedagog objeví v situaci, kdy dochází k možným nedorozuměním, či neshodám mezi ním samotným a rodičem jiné národnosti, hovořícím cizím jazykem, je nutné najít řešení, jak těmto nepříjemným situacím předejít. Věřím, že nalézt řešení může být mnohdy velmi nesnadné, ale také věřím v to, že pokud obě strany chtějí předejít možným neshodám v dorozumění se, vždy nějaké řešení společně najdou.

Dokladem je i zkušenost z mé praxe. Do třídy mojí starší kolegyně v mateřské škole chodila pětiletá dívka, pocházející z bilinguální rodiny. Její maminka byla Češka a tatínek Angličan. Moje kolegyně neuměla mluvit anglicky a tak měla pochopitelné obavy z těch dnů, kdy bude muset s rodiči řešit nějaký problém, školní události, nebo organizační záležitosti a mezi dveřmi se objeví právě anglicky hovořící otec. Tento strach opadl ve chvíli, kdy se při jedné takové situaci malá dívka nabídla a tatínkovi přeložila to, co mu učitelka chtěla sdělit. Bylo velice zajímavé sledovat tuto interakci mezi dvěma dospělými lidmi a pětiletou dívkou. Tato vzpomínka mi vždy vyčaruje úsměv na tváři.

Děti z odlišného kulturního prostředí mají jiné zvyky i vzorce chování, které mohou být odlišné od českých kulturních standardů. Pedagogové z mateřských škol by proto měli vědět jak reagovat pokud budou v kontaktu s dětmi a jejich rodiči jiné kultury. Na prvním místě nesmí chybět interkulturní senzitivita, neboli citlivost a kulturní empatie, díky které se pedagog dokáže vcítit do cizí mentality. Proto by pedagog měl pomocí otázek vždy zjistit co nejvíce možných informací a faktů o zvyklostech či rituálech v dané kultuře. Klíčové je, aby dítě bylo přijato ostatními dětmi dané skupiny. Tomu může pedagog napomoci usnadňováním jeho integrace mezi nové vrstevníky, seznámením ostatních dětí se zajímavostmi, cizí kultury, které budou lákavé pro ostatní děti. Důležité je, aby pedagog spolu s dětmi našel veškeré podobnosti, které všechny jedince dané skupiny navzájem spojují. Podstatná je také spolupráce

předškolních pedagogů s rodiči a udržování společného kontaktu mezi nimi. (Mertin, V., Gillernová, I., 2010)

Neměli bychom také opomínat interkulturní rozdíly v rodinách dětí jiného etnika, či národnosti, které mají vliv na chování a jednání dětí těchto rodin.

Výchova dětí v rodinách je silně závislá na kulturních normách a vzorcích charakteristických pro jednotlivé národy, či etnika. Jde nejen o rozdílné styly výchovy uplatňované rodiči k jejich dětem, ale také o to, jak dospělí daného národu, či etnika nahlízejí na děti a mládež a jaký charakter mají integrační vztahy a komunikace mezi dospělými a dětmi. (Průcha, J., 2004)

Průcha, J., (2004) dále uvádí, že nejčastěji se interkulturní rozdíly v rodinné výchově zjišťují analýzou chování a komunikace matek ke svým dětem. Výzkum provedený W. Friedlmeierovou a G. Trommsdorfovou na konci dvacátého století prokazuje, že v kulturách Západu nahlízejí rodiče na své děti jako na individuální bytosti a snaží se posilovat jejich autonomii, tedy samostatnost a nezávislost, kdežto v kulturách Východu rodiče chápou své děti jako pokračování sebe samých. Proto je pro tyto rodiče důležitým výchovným cílem přizpůsobivost k sociálním očekáváním. Japonské a korejské matky tudíž zdůrazňují velmi citový vztah a fyzický kontakt s jejich dětmi, kdežto americké matky povzbuzují v dětech to, aby vyjadřovaly své potřeby.

Díky svému pobytu ve Vancouveru, kdy jsem se starala o dva kanadské chlapce, jsem v tamější mateřské škole poznala spoustu kanadských, ale (z důvodu velké migrace populace do tohoto města) také čínských rodin, indických a černošských rodin, se kterými jsem se setkávala takřka dennodenně. Ráda bych uvedla příklad týkající se každodenního rituálu a to loučení či vítání dětí a rodičů při příchodu a odchodu z mateřské školy. Loučení mezi čínskými a kanadskými rodiči a jejich dětmi bylo na první pohled rozdílné a shoduje se s tvrzením Průchy, J. (2004). Zpozorovala jsem, že kanadští rodiče na své děti při loučení zamávali, nebo si s nimi přátelsky pláclí a pomalu couvali směrem od dítěte, kdežto čínští rodiče své děti objali, či políbili a jejich vzájemné loučení bylo procítěnější.

Další výzkum týkající se odlišné výchovy dětí mezi rodinami jiné národnosti realizoval Jean Ispa (1994). Na počátku devadesátých let prováděl komparaci výchovných idejí a edukačního chování u ruských a amerických matek a učitelek.



Shromáždil nálezy, které podle autora svědčí o výchově dětí k poslušnosti a zachovávaní norem konformity v případě výchovy ruských dětí a výchově k individuálnímu rozvoji a posilování zvědavosti u dětí amerických. Také B. von Kop (2000) dokládá, že v Německu rodičovská autorita s přibývajícím věkem klesá a výchova směřuje k autonomii dětí, kdežto v Japonsku výchova směřuje k vyhýbání se konfliktům a přizpůsobováním se dětí rodičům a jejich normám (In Průcha, J., 2004). Finští rodiče považují předškolní věk za skutečné dětství, a proto své děti nechtějí zatěžovat systematickou přípravou na školu. (Průcha, J., 2004 In Morgensternová, M., 2007)

Kulturní normy a vzorce chování jsou v jednotlivých zemích různorodé, a proto by předškolní pedagogové měli být připraveni reagovat na odlišné návyky dětí jiných národností či etnik a při jejich integraci brát ohled především na individuální zvláštnosti každého dítěte.

Multikulturní výchovou se zabývá také Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Dovolte mi prosím, abych tento kurikulární dokument stručně popsala a charakterizovala, jelikož ho v předškolním vzdělávání považuji za velice přínosný, důležitý a v práci předškolních pedagogů nápomocný.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále jen RVP PV) se řídí školským zákonem č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září. Byl zveřejněn v roce 2001, po té upraven a jeho aktualizovaná verze vyšla v roce 2004. RVP PV je kurikulárním dokumentem, zformulovaným v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR neboli v tzv. Bílé knize.

Vzdělávání v mateřských školách je uspořádáno do pěti vzdělávacích oblastí, které jsou součástí vzdělávacího obsahu RVP PV. Při multikulturní výchově napomáhají tyto oblasti pedagogovi v přípravě jeho vlastní vzdělávací nabídky, kterou formuluje v podobě integrovaných bloků. Tyto bloky by měly vždy obsahovat všechny vzdělávací oblasti, tedy oblast dítě a jeho tělo, dítě a jeho psychika, dítě a ten druhý, dítě a společnost a dítě a svět. Každá samotná oblast zahrnuje dílčí cíle, které vyjadřují, co by měl pedagog v průběhu předškolního vzdělávání u dítěte sledovat a podporovat. Vzdělávací nabídka by měla být maximálně pestrá a pedagogem upravena na základě možností a potřeb dětí.

Při specifické potřebě pro práci s některými dětmi, například při práci s dětmi cizinců, je možné vytvořit individuální vzdělávací program. Tento program napomůže jedinci k integraci do nového kulturního a jazykového prostředí a díky individuálnějšímu přístupu učitelky se dítě lépe a rychleji klimatizuje v novém prostředí. (Smolíková, 2004)

### **Charakteristika klíčových kompetencí ve vztahu k multikulturní výchově**

Klíčové kompetence nejsou formulovány jako normy pro dítě na konci předškolního vzdělávání a nejedná se o plně rozvinuté kompetence, ačkoliv se jim tak říká. Jsou to pouze elementární kompetence, jejichž základy je zapotřebí v raném věku dětí položit co nejdůkladněji. Kompetence tvoří základ, který se rozvíjí a dotváří v průběhu dalšího vzdělávání a v průběhu celého života jedinců. Jedná se proto o proces dlouhodobý a složitý.

V RVP PV jsou klíčové kompetence formulovány jako soubory předpokladů, vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot a jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince.

Mezi **kompetence k učení** pro oblast multikulturní výchovy může dítěte ukončující předškolní vzdělávání dospět k získání elementárních poznatků o světě lidí a kultury, dokáže soustředěně pozorovat, aktivně si všímat, zkoumat a zároveň objevovat. Učí se nejen spontánně, ale i vědomě a dokáže klást otázky, na které umí hledat odpověď.

Mezi **kompetence k řešení problémů** zařazujeme u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání schopnost, kdy si dokáže všímat dění kolem sebe i problémů v bezprostředním okolí, řešit problémy na které stačí na základě bezprostřední i dosavadní zkušenosti.

Do **komunikativních kompetencí** dítěte ukončujícího předškolní období zařazujeme jeho dovednost využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se ve svém životě běžně setkává. Ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit. Nesmíme opomenout prosociální chování, které je s multikulturní výchovou také spjato. Tvůrci RVP PV se o prosociálním chování ve svém díle zmiňují v oblasti sociálních a personálních kompetencích, kdy by dítě ukončující předškolní

vzdělávání mělo být schopné napodobit modely prosociálního chování a mezilidských vztahů, které nachází ve svém okolí. Zároveň by mělo dokázat projevovat dětským způsobem citlivost a ohleduplnost k druhým, pomoci slabším, rozpoznat vhodné a nevhodné chování, vnímat spravedlnost, ubližování, ponižování, agresivitu a lhostejnost. Dítě by mělo chápat, že lidé jsou různí a umí být tolerantní k jejich odlišnostem a jejich jedinečným.

Mezi **kompetence činnostní a občanské** můžeme u dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání zařadit jeho základní dětskou představu o tom, co je v souladu se základními lidskými hodnotami a normami, i co je s nimi v rozporu, dítě si uvědomuje svá práva i práva druhých, učí se je hájit a respektovat, zajímá se o druhé a chápe, že všechny děti i lidé mají stejnou hodnotu. Každá kompetence je charakterizována 4 - 5 z ní vyvozených cílových kompetencí. Veškeré kompetence se navzájem propojují, doplňují a navazují na sebe. Promítají se do pěti vzdělávacích oblastí: dítě a jeho tělo, dítě a ten druhý, dítě a jeho psychika, dítě a společnost, dítě a svět. Každá oblast určuje, jakých očekávaných výstupů by dítě ukončující předškolní vzdělávání mělo dosáhnout, a zároveň napomáhají předškolnímu pedagogovi ve výběru aktivit, které mu pomohou dané kompetence patřičně rozvíjet. (Smolíková, 2004)

### **Role předškolního pedagoga ve vztahu k multikulturní výchově**

Díky Rámcovému vzdělávacímu programu pro předškolní vzdělávání dostávají mateřské školy prostor pro vzdělávací práce a individuálně cílené činnosti, které jsou obsahově vyvážené. Vzdělávací nabídka je tedy zastoupena všemi pěti vzdělávacími oblastmi, ze kterých pedagog pečlivě vybírá a sestavuje své denní přípravy. Realizovat samostatně jednotlivé vzdělávací oblasti by bylo jak nepřijatelné, tak i nereálné a umělé. Díky těmto oblastem se pedagog v předškolním vzdělávání může multikulturní výchově plně věnovat a být na ni kvalitně připraven. Pro předškolního pedagoga je ovšem nezbytná znalost obsahu RVP PV, protože jedině tak může kvalitně realizovat činnosti v předškolním zařízení.

V multikulturní přípravě pedagoga nejde pouze a jen o objasňování kulturní odlišnosti různých etnik. Velice důležitá je forma a pedagogicko-psychologické přípravy všech učitelů. Při výběru metody či postupů při multikulturní výchově

v mateřské škole musí pedagog (tak jako v jiných oblastech vzdělávání) vždy přihlídnout k individuálním zvláštnostem a k věku dítěte.

Aby mohli být učitelé schopni realizovat multikulturní výchovu co nejkvalitněji, musí (jak popisuje Průcha, J., 2006) si učitelé osvojit teoretické koncepce z některých vědeckých disciplín zabývajících se rasovými a etnickými problémy. Také musí ovládat a umět používat důležité pojmy a emocionálně nezatížené termíny multikulturní výchovy, které jsou přesné a významově jednoznačné. Nezbytné je ovšem také vědět, z jakých zdrojů mohou pedagogové multikulturní výchovu studovat a odkud čerpat nejrozsáhlejší informace, popřípadě hledat pomoc k její realizaci.

Mezi dětmi v mateřských školách je dle mého názoru užívání základních pojmů multikulturní výchovy příliš složité a proto by někteří lidé mohli tvrdit, že pedagogové tyto pojmy ovládat nemusí. Opak je ale pravdou a z vlastních zkušeností si dovoluji tvrdit, že by pedagogové v mateřských školách se základními pojmy multikulturní výchovy měli být seznámeni i přes to, že je mezi dětmi nepoužívají. S multikulturalitou se totiž nesetkávají pouze mezi dětmi ve svých třídách, ale také mezi rodiči, prarodiči a hlavně při školních aktivitách mimo areál mateřské školy. Právě pro tyto možné případy je pro pedagogy nezbytné, aby uměli profesionálně reagovat a v oblasti multikulturality a jednat na odborné úrovni.

*„Profesionalita učitele se zakládá na kompetencích, které z něj činí tvůrce edukačního dění, schopného své pedagogické jednání doložit, zdůvodnit, obhájit, zdokonalit. A nést za ně zodpovědnost – před školskými orgány, vedením školy, a hlavně před dětmi, jejich rodiči a svým vlastním vědomím.“* (Helus, Z., 2009, str. 264)

Podle Průchy, J., (2006) mají být pedagogové vybaveni didaktickými dovednostmi, díky kterým jsou schopni používat různé didaktické postupy a prostředky, jež jim umožní podpořit a posílit komunikaci, přátelství a vzájemnou spolupráci mezi dětmi jiných národů a etnik. Zároveň mezi dětmi upevni vzájemné respektování jejich rozdílnosti a jinakosti.

Úkolem pedagoga v mateřské škole je pomoci dětem jiných etnik a národností v adaptaci v novém kolektivu. Stejně tak je tomu ale i naopak. Jeho úkolem je také podporovat přátelství mezi dětmi české národnosti vůči dítěti jiného etnika a mezi těmito dětmi nedělat žádné rozdíly.

Na tuto skutečnost mohu reagovat z vlastní praxe. V roce 2010 jsem nastoupila do mateřské školy na Praze 9, kde jsem působila ve třídě dětí s odkladem školní docházky. Do této skupiny dětí byl prvním rokem zařazen šestiletý chlapec asijského původu. Neuměl dobře český jazyk a s dorozumíváním mezi dětmi měl menší problémy. V průběhu prvního týdne kdy jsme se navzájem s dětmi seznamovali, mě oslovila dívka, která si všimla jinakosti mezi asijským chlapcem a ostatními dětmi. Zajímalo ji, proč mezi nimi jsou po vizuální a komunikační stránce jisté rozdíly. Na druhý den jsem si připravila knihu s vietnamskými pohádkami, encyklopedie a obrázkový materiál. Pomocí těchto pomůcek jsem děti seznámila s rozdíly vietnamských a českých pohádek, s rozdíly mezi českou a vietnamskou krajinou, běžnou českou a vietnamskou populací a místními i tamějšími plody a jídlem. Na mapě jsem dětem popsala, jak dlouho by museli do Vietnamu letět letadlem a jaké máme štěstí, že s námi ve třídě bude celý rok chlapec z tak daleké země. Společně jsme s dětmi vedli diskusi na dané téma: Co se mi na cizí zemi líbí, co bychom chtěli vidět, nebo zažít. Vytvořili jsme velkého draka, který je symbolem asijských zemí a vymýšleli jsme, jaké chutě může mít dračí ovoce, které na obrázku vypadalo velmi lákavě. Myslím, že díky těmto postupům a prostředkům jsem z pedagogického hlediska napomohla k začlenění asijského chlapce do nového kolektivu a k jeho přijetí ostatními členy skupiny. Mezi těmito dětmi jsem se nikdy nesetkala s antipatiemi, či nenávistí, které by vyvolaly některé z na první pohled viditelných rozdílů.

Je zřejmé, že si jedinci musí nejprve uvědomovat vlastnosti své vlastní kultury, aby byli schopni poznávat kultury odlišné. Toto uvědomování je nazváno: poznáváním kulturní zakotvenosti. Průcha, J., (2006)

Tak je tomu i v mateřské škole. V RVP PV se dozvídáme, že pedagog má u dítěte podporovat vytváření elementárního povědomí o vlastním kulturním prostředí a seznamuje dítě s místem, ve kterém žije, ale také ho podporuje v seznamování s jinými kulturami, okolním světem a jeho děním.

Martin, Gillernová (2010) doporučují využít zvědavost dítěte ve věku, ve kterém se nejvíce ptá a jeho zvědavost ještě více podněcovat. Rodiče ale i pedagogové by měli seznamovat děti předškolního věku s faktem, že existují lidé různé pleti a hovoří jiným jazykem, protože pokud mají děti odmala zkušenost s odlišností, roste jejich tolerance zcela přirozenou cestou.

Multikulturní výchova je úzce spjata s prosociálním chováním a prosociální chování je úzce spjata s empatií. Je tedy více než vhodné blíže popsat roli předškolního pedagoga v tomto ohledu.

Pokud se pedagog rozhodne vést rozhovor s dítětem, měl by být schopen se do dítěte vcítit, být empatický a aktivně dítěti naslouchat, jelikož naslouchání je součástí mezilidské komunikace a má svoji významnou hodnotu, která je stejně důležitá, jako vlastní sdělování a vyjadřování myšlenek. Empatický rozhovor by v sobě neměl zahrnovat žádné z aspektů řídících se prostřednictvím příkazů, či jakkoliv jinak direktivní postoj. Při empatické komunikaci mezi dvěma jedinci nesmí chybět oční kontakt, dotyky, přijatelná vzdálenost, mimika, apod.

*„Ten, kdo se rozhodne vést empatický rozhovor, snaží se vcítit do aktuálního stavu druhého člověka (dítěte), citlivě vnímá a projevuje zájem o jeho potřeby, přirozeně ho přijímat. (Kořátková, S., 2008, str. 94)*

Chování pedagogů by mělo být především zdvořilé, kooperativní, citlivé, ochraňující a zaměřeno na dobro druhých jak ve vztahu k dětem se kterými pedagog pracuje, tak ve vztahu k jejich rodičům, se kterými je v dennodenním styku. Každý pedagog je vzorem a svým chováním má jít příkladem svým žákům ať už v mateřské či základní škole, nebo v jiném vzdělávání. Podstatou pedagogické práce v oblasti multikulturní výchovy v mateřských školách, je vštípit dětem základy slušného chování, přijímání a respektování odlišností a také základy prosociálního chování, které je v této problematice více než důležité.

RVP PV je ve spojitosti s multikulturní výchovou nejvíce spjat se třetí vzdělávací oblastí, tedy oblastí interpersonální (dítě a ten druhý) a s oblastí pátou, environmentální (dítě a svět). Oblast interpersonální je s multikulturní výchovou spojena z hlediska respektování potřeb, především respektování jinakosti. Zabývá se problematikou navazování vztahů mezi dětmi jak stejného, či jiného etnika a vytvářením přátelství mezi těmito dětmi. Její podstatu je prosociálnost. Oblast environmentální je s multikulturní výchovou spojena obsahem. To znamená, že se zabývá převážně poznáváním jiných kultur a zemí, cizích jazyků, různorodostí a barevností našeho světa.

## **2. Multikulturní výchova v mateřské škole**

V průběhu realizace multikulturní výchovy v mateřské škole, musí předškolní pedagog naplňovat cíle multikulturní výchovy, díky kterým bude její realizace u dětí předškolního věku úspěšná. Dle Šiškové (2008) patří mezi základní obecné cíle multikulturní výchovy zejména: předat dětem nejrozumnější informace o jiných kulturách ve vazbě na kulturu vlastní, vychovávat všechny děti k toleranci a proti rasismu, vzdělávat je o tom, co se děje při setkávání příslušníků jiných kultur, tedy zachycovat reálné procesy interakce a jejich charakter. Posledním obecným cílem je podle Šiškové podporovat u dětí domácích i cizích sociální a kulturní identitu.

V mateřských školách mezi dětmi mladšího předškolního věku je dle mého názoru realizace multikulturní výchova nelehká. Ze své praxe a díky své empirické zkušenosti vím, že čím je věková skupina dětí starší, tím snazší je realizace multikulturní výchovy. Děti jsou před ukončením předškolního vzdělávání schopny vyjádřit svůj názor, dokáží naslouchat, být empatické a mají základy prosociálního chování. Mají také elementární povědomí o existenci různých, národů a kultur, různých zemích, cizích jazycích, planetě Zemi apod. Mohou stavět na základě své reálné zkušenosti s poznáním dětí i dospělých lidí jiného etnika a již se setkaly a stihly být poznamenány jistými předsudky. Právě díky všem těmto faktorům může být obsah multikulturní výchovy u dětí staršího předškolního věku obsáhlejší než u dětí mladšího předškolního věku, které si při nástupu do mateřských škol zvykají na skutečnost, že jsou po celou dobu bez svých rodičů, seznamují se s novým prostředím mateřské školy, s novými vrstevníky a ještě nestihli být ovlivněny negativními faktory, v tomto případě předsudky, které by jim začaly měnit pohled na okolní svět a na lidi jiného etnika. Při multikulturní výchově v mateřských školách musí pochopitelně předškolní pedagog respektovat dětské potřeby, zvláštnosti a vždy musí přihlížet k individualitám všech dětí.

Aby mohla být multikulturní výchova v mateřských školách úspěšně realizována, musí směřovat k cílům Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Cíle multikulturní výchovy jsou v RVP PV chápány jako kompetence dětí ukončujících předškolní vzdělávání, (viz kapitola 1).

Cíle multikulturní výchovy lze v mateřské škole naplnit pomocí výchovy literární, výtvarné, hudební, pohybové a dramatické, která je podle Kořátkové, S., (1998), jedním z pěti oborů estetické výchovy.

Při realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole preferuji nejvíce právě dramatizaci. Lze ji totiž propojit s ostatními obory estetických výchov. Právě díky využití dramatické výchovy mohou děti při realizaci multikulturní výchovy převzít nejrůznější role dětí jiného etnika, vcítit se do této role a zapojit své emoce. Propojením dramatizace a ostatních oborů estetické výchovy nám umožní vžít se do situací nám nevědných, ať už při poznávání hudebních, výtvarných či dalších uměleckých aktivit jiných kultur.

Koncepce multikulturní výchovy je úzce spojena s interpersonální a environmentální vzdělávací oblastí RVP PV. Pojďme si nyní tyto dvě vzdělávací oblasti podrobněji charakterizovat, analyzovat a popsat.

## **2.1 Charakteristika interpersonální vzdělávací oblasti ve vztahu k multikulturní výchově**

Mezi dílčí vzdělávací cíle této oblasti v souvislosti s multikulturní výchovou patří seznamování s pravidly chování ve vztahu k druhému, schopností a dovedností důležitých pro navazování, rozvíjení vztahů dítěte k druhým lidem a osvojení si elementárních poznatků slušného chování. Významným cílem je také posilování prosociálních postojů, které jsou důležité pro rozvoj sociální citlivosti, tolerance, respektu, apod.

Aby mohly být naplněny tyto cíle, musí pedagog poskytnout adekvátní vzdělávací nabídku. Tou jsou na mysli různé modelové situace, společenské, komunikační, sociální, interaktivní i herní aktivity, díky kterým pedagog podporuje uvědomování si vztahů mezi lidmi, ohleduplnost, přijímání a respektování druhého, ale také poznávání sociálního prostředí, v němž dítě žije. Pedagog podporuje vytváření prosociálního chování jak v mateřské škole, tak i mimo ni a rozvíjí interaktivní komunikační dovednosti. Úsilím předškolního pedagoga v interpersonální vzdělávací oblasti je podporovat utváření vztahů dítěte k dalším dětem či dospělým lidem,



zajišťovat pohodu těchto vztahů a posilovat jejich vzájemnou komunikaci. Pedagog má dle RVP PV u dítěte podporovat prosociální chování ve vztahu k ostatním lidem jak v rodině, mateřské škole i v herní skupině.

Úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga mohou ovšem ohrozit určitá rizika. Mezi tyto rizika zařazuje RVP PV prostředí s nedostatkem porozumění a tolerance, s nedostatkem pozitivních příkladů a vzorů prosociálního chování, empatie a malou podporu dětských přátelství, prostředí, které nabízí málo možností ke spolupráci a komunikaci s druhým. Pedagog by se měl vyvarovat soustředěním a pozornosti pouze na verbální formy komunikace, nedůstojnému jednání, ponižování a zesměšňování dětí v mateřské škole.

K očekávaným výstupům dítěte na konci předškolního období napomáhá mimo jiné i vhodně zvolená a různorodá vzdělávací nabídka. Dítě zpravidla dokáže přirozeně navazovat kontakty a komunikovat s druhým dítětem, se kterým dokáže udržovat přátelství, ale také s dospělým člověkem, uvědomuje si svá práva a respektuje práva druhých a chápe, že má stejnou hodnotu jako všichni lidé (děti). Umí respektovat odlišnosti a potřeby jiného dítěte, bere ohled na druhé, soucítí s nimi a umí nabídnout svou pomoc. (Smolíková, 2004)

S oblastí interpersonální je velmi úzce spojeno **prosociální chování**, jež je nám v pedagogickém slovníku, Průcha, Walterová, Mareš (2003) definováno jako „*chování a jednání, které je zaměřeno na dobro druhých, chování zdvořilé, empatické, kooperativní, pomáhající, ochraňující.*“ (str. 185)

V předškolním věku se dítě učí žádoucím vzorcům chování. V této oblasti jde především o rozvoj prosociálního chování, který je dle Vágnerové, M., (2000) spojen se schopností ovládnutí agresivity, vlastních aktuálních potřeb a s dosažením určité úrovně empatie. Prosociální chování je výsledkem sociálního učení, se kterým se děti primárně seznamují a učí ve svých rodinách. Pokud se rodiče nechovají žádoucím způsobem, dítě často ani neví, jaké chování je či není vhodné. Sekundárně se děti s prosociálním chováním setkávají v mateřské škole, kde je pro ně nový vzor, předškolní pedagog. (Vágnerová, M., 2000)

Podle Seiferta a Hoffnunga, (1994) in Vágnerová, M., (2000), děti v předškolním věku již zkouší pomoci dětem i dospělým v jejich nesnázích a dokáží ve vztahu k nim projevit také své empatie, avšak tato schopnost je zatím díky jejich věku omezena. Předškolní děti nejsou ještě tak citlivé vůči některým emočním prožitkům ostatních lidí, zejména těm prožitkům, které se neprojevují navenek.

Mateřská škola je pro dítě vhodným místem pro seznámení se takovými vlastnostmi, jako je obětavost, tolerance, radost, soucit atd. Hlavním vzorem je pro děti pedagog, jehož prosociální chování děti mohou vidět jak ve vztahu k sobě samotným, tak ve vztahu k jiným pedagogům, nebo k rodičům.

Na dítě ovšem nepůsobí pouze pedagog v mateřské škole, ale také rodina a nejbližší okolí, ve kterém jedinec vyrůstá. Právě tyto činitele často způsobují možná rizika, která ohrožují vzdělávací zájem pedagogů. Jsou jimi například málo vstřícné postoje k dětem i ostatním dospělým, nedostatek porozumění, tolerance, nedostatečně psychosociálně bezpečného prostředí, přijímání nevhodného vzorce chování, nebo neposkytování empatické odezvy na problémy dítěte. Veškeré tyto negativní faktory mají vliv a záporně působí na vývoj prosociálního chování u dětí v mateřských školách.

Jedním z předpokladů pro rozvoj prosociálního chování je uspokojení dětské potřeby jistoty a bezpečí. Tato potřeba patří mezi pět základních lidských potřeb, které roku 1943 definoval americký psycholog A. Maslow. V případě, že tato potřeba uspokojena není a dítě se cítí ohroženě, může pak snadněji reagovat asociálně.

Rozvoj prosociálního chování u dětí předškolního věku je závislý na dosažené úrovni kognitivních kompetencí. To znamená, že dítě ukončující předškolní vzdělávání by mělo mít povědomí o okolním světě, dokáže již porozumět logickým souvislostem na základě podobnosti, odlišnosti, návaznosti, orientace, doplnění apod. a je alespoň z části schopno uvažovat z pohledu jiného člověka.

(Vágnerová, M., 2000), (Kotátková, 2008)

Prosociální chování se u jedinců vytváří a posiluje také díky domácím mazlíčkům, kteří jsou podle profesora Matějčka, Z., (1996) vydatným zdrojem zajímavých podnětů pro děti již před třetím rokem jejich života. Dítě se seznamuje s živým tvorem majícím stejné potřeby jako ono samo. Kromě stimulace smyslového aparátu a intelektových schopností dítěte je zde i přínos pro výchovu k toleranci,

ohleduplnosti, respektování potřeb druhého, umění se vcítit, posilovat tak empatii k druhému a vytvářet zdravé společenství.

Sama jsem jako malé dítě vyrůstala v milujícím prostředí své rodiny, obklopena domácími i hospodářskými zvířaty a jsem za to svým rodičům vděčna. Z vlastní zkušenosti mohu tvrdit, že mě společnost a dětské přátelství ať už s naším psem, křečkem, papouškem, nebo králíky a malými selátky mých prarodičů ovlivnilo již od útlého věku a jsem si jista, že díky této zkušenosti dostala moje osobnost pevné a neměnné základy jak při výchově k toleranci a umění se vcítit, tak při respektování potřeb druhého, ohleduplnosti. Napomohla mi tak být empatickým, ohleduplným člověkem, který dokáže pomoci své rodině, přátelům, dětem v mateřské škole, lidem ve svém okolí a v neposlední řadě právě zvířatům, která jsou pro mě v mém životě tak důležitá.

Prosociální chování patří z mého úhlu pohledu mezi hlavní a nejdůležitější lidské hodnoty, které by každého člověka měly obohacovat. Bohužel tomu často tak není. Jedním z důvodů je právě dnešní hektická a uspěchaná doba, kdy se lidé nedokáží zastavit a rozhlédnout se kolem sebe byť jen s malým úsměvem a chutí někomu pomoci. Ve spojení s mateřskou školou je prosociální chování nezbytné. Čím dříve se děti s prosociálním chováním seznámí, tím dříve ho budou brát jako běžnou a samozřejmou součást jejich lidských hodnot.

## **2.2 Charakteristika environmentální vzdělávací oblasti ve vztahu k multikulturní výchově**

Mezi dílčí vzdělávací cíle této oblasti se k tématu multikulturní výchovy nejvíce vztahuje cíl s názvem: Poznávání jiných kultur.

Úsilím pedagoga pro naplnění cílů v environmentální vzdělávací oblasti se zaměřením na multikulturní výchovu, je založit u dítěte elementární povědomí o okolním světě, jeho různorodosti a jeho dění a rozšířit u dítěte povědomí o jiných kulturách. Předškolní pedagog dítěti nabízí obsáhlou vzdělávací nabídku v podobě práce s dětskými literárními texty, s obrázkovými materiály, využívá nejrozličnější encyklopedie

i jiná média, dále pak nabízí dětem různorodé kognitivní činnosti v podobě poslechu, individuálního i skupinového vyprávění, multikulturních projektů, rozhovorů s dětmi nad určitými problémy apod.

I v této oblasti se můžeme setkat s riziky, které ohrožují úspěch vzdělávacích záměrů pedagoga v předškolním zařízení. Tato rizika se mohou dostavit v podobě nedostatečného a nepřímého podávání informací, či nepravdivých, nebo žádných odpovědí na otázky dětí, jak ze strany rodičů, či jeho blízkého okolí. Velkým nedostatkem je málo rozmanitá a málo podnětná nabídka činností v předškolních zařízeních, kvůli které děti přichází o podstatné a důležité poznatky obsažené v environmentální oblasti týkající se poznávání jiných kultur, zemí, lidí a jejich odlišností.

Za velké riziko při výchově a vzdělávání v předškolních zařízeních považují naprosto nepřijatelné xenofobní chování pedagogů, které je dle Hartla, P., Hartlové, H., 2004 popsáno následovně: „*Xenofobie je chorobný strach z cizinců, z neznámých lidí, míst, přeneseně nenávistné postoje k cizincům.*“ (str. 692). Tedy takové chování, kdy je vůči dítěti jiného etnika projevován strach, odpor, nedůvěra, či nepřátelství. S tímto vzorem chováním ze strany dospělého se pochopitelně děti mohou setkat nejen ve třídách mateřských škol, ale také ve své rodině, se kterou jsou v dennodenním styku, či s lidmi v nejbližším okolí.

U dítěte na konci předškolního vzdělávání se očekává, že bude vnímat svět lidí jako různorodý a pestrý, bude mít elementární povědomí o existenci různých národů, kultur, jiných zemích a cizích jazycích, které je možné se učit. (Smolíková, 2004)

### 3. Faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy

Na multikulturní výchovu v mateřských školách mohou působit jak kladné, tak záporné faktory, které ovlivňují její realizaci.

Mezi faktory, které zde budu postupně analyzovat, patří: **psychické potřeby** dětí předškolního věku a jejich **osobní identita**. Za další důležité faktory považuji **strach z neznámého** u dětí předškolního věku, jejich možné, již získané **předsudky** a

dále pak **etnické uvědomování** u dětí. Tyto tři faktory jsou navzájem propojeny a ovlivňovány.

Zápornými faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy můžeme chápat například předsudky, strach z neznámého, nebo špatný sociokulturní vliv rodiny a nejbližšího okolí ve vztahu k dítěti. Kladnými faktory ovlivňující realizaci multikulturní výchovy je například dobrý vzor rodičů na dítě, kdy je jejich vztah k lidem jiného etnika kladný. V mateřské škole můžeme mezi kladně ovlivňující faktory zahrnout například pozitivní školní klima, kdy jsou pedagogové i děti v celkové pohodě, ale dle mého osobního názoru je za kladný faktor považováno především samotné výchovné působení předškolního pedagoga. Sám pedagog může díky správnému a citlivému přístupu, díky promyšleným pedagogickým přípravám, které jsou podloženy Rámcovým vzdělávacím programem pro předškolní vzdělávání, přispět ke kvalitní výchově ať už multikulturní, nebo jiné.

Při realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách je nezbytné, aby pedagog nikdy nevytěsnil, či nezanedbal **motivaci**, díky které jsou pak děti více zvědavé a mají větší chuť se seznámit a naučit něčemu novému. Správná motivace v dětech podněcuje chuť objevovat.

Důležité je také **bezpečné prostředí**, které má být útulné, přátelské, kde se děti nebojí, cítí se dobře a nemají ostych před druhými. Navozením bezpečné atmosféry ve třídách mateřských škol můžeme dosáhnout kvalitnějších a úspěšnějších výsledků individuální, ale také skupinové práce.

**Sounáležitost s druhými** dětem umožní radovat se ze vzájemného sdílení zážitků, nebo podporovat jejich tvořivost, či soutěživost.

Doprovodným jevem sounáležitosti s druhými je **radost**. Právě díky radosti z učení se děti motivují a mají chuť se učit dalším věcem. (Šišková, T., 1998)

*„Radost je zvláštní emoce, tedy zvláštní druh zážitku, jehož mírnou formou je spokojenost a nejintenzivnější formou pocit štěstí.“* (Nakonečný, M., 1997, str. 280)

### 3.1 Psychické potřeby dětí předškolního věku

*„Aby člověk přežil a mohl se zdárně rozvíjet, musí být uspokojovány jeho potřeby. Vedle potřeb biologických existují i určité základní psychické a sociální potřeby, jejichž uspokojování je stejně nezbytné a naléhavé.“* (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005, str. 49)

Mezi nejznámější utřídění lidských potřeb můžeme zařadit pyramidu potřeb sestavenou americkým psychologem A. Maslowem (příloha č. 1). Teorie říká, že nemohou být uspokojované výše umístěné potřeby, pokud nejsou uspokojeny všechny potřeby pod nimi.

V základu této pyramidy jsou **potřeby fyziologické**. Teprve pokud máme uspokojeny potřeby fyziologické, jimiž je potřeba dýchání, přijímání potravy, vyměšování, potřeba spánku apod., obracíme se k uspokojení potřeb vyšších, tedy k uspokojení potřeb související s psychikou. **Potřeba bezpečí** zahrnuje zdraví a pocit pohody, jistotu rodiny, ochranu před zločinem, agresí apod. **Potřeba lásky a sounáležitosti** zahrnuje potřebu milovat a být milován, potřebu přátelského vztahu, potřebu mít rodinu apod. **Potřeba uznání a sebeúcty** zahrnuje potřebu respektovat a být respektován, potřebu sebeúcty, přijetí a oceňování ostatními apod. **Potřeba seberealizace** souvisí s růstem každé osobnosti. Je to potřeba spojená s dlouhodobou životní motivací. Potřeba naplnit své schopnosti a být co nejlepším člověkem.

Těmito základními potřebami se zabývá také RVP PV: *„Hierarchie potřeb podle A. Maslowa, ukazuje vývoj potřeb člověka tak, jak je přináší ontogenetický rozvoj jedince. V současné době si však uvědomujeme nutnost věnovat pozornost potřebám dítěte v takové posloupnosti, v jaké jsou zde uvedeny. Oblast primárních potřeb, z nichž některé jsou nutnou podmínkou zachování života, skýtá mateřské škole širokou řadu možností uplatnit a rozvinout své postoje k dítěti například v oblasti individuální potřeby spánku a odpočinku, příjmu potravin a tekutin, střídání aktivity a odpočinku, v oblasti respektování osobního tempa dítěte a jeho individuální potřeby smyslových podnětů. Uspokojení potřeb bezpečí a sounáležitosti je prvotním a nejdůležitějším posláním mateřské školy, na jejichž základě se lze dále věnovat potřebám uznání. Podstatou je sebedůvěra a sebeúcta, potřeby seberealizace postavené na svobodě dítěte,*

*jeho samostatnosti a nezávislosti, potřebách krásy, pravdy a spravedlnosti.*“  
(www.rvp.cz)

Dalšími psychology, kteří se zabývali psychickými potřebami, nyní již zaměřené přímo na děti předškolního věku, jsou Z. Matějček J. a Langmeier. Langmeier (2008) odvodil představu čtyř základních psychických potřeb z nálezů z dětských domovů, které spolu s Matějčkem realizovali výzkumy týkající se psychické deprivace dětí. Matějček (2008), posléze doplnil tyto čtyři psychické potřeby o potřebu pátou. *„V oněch základních psychických potřebách je určitý postup od jedničky ke čtyřce a pětce. Od potřeby nejjobecnější a univerzální, jež platí pro celou živočišnou říši, jdeme výš k těm tvorům, kteří jsou schopni se učit, a dále k těm, kteří vědomě hledají bezpečí, až k těm, kteří žijí ve společenstvích s hierarchickým uspořádáním společenských rolí – tedy až k primátům. Naše pátá potřeba otevřené budoucnosti stojí na tomto žebříčku nejvýš. Je se vši pravděpodobnosti jen a jen lidská.“* (Matějček, Z., 2008, str. 38). Pojdme si tedy těchto pět psychických potřeb blíže charakterizovat.:

**Potřeba určitého množství, kvality a proměnlivosti vnějších podnětů:** Přirozená zvědavost dítěte by měla být předškolním pedagogem a jeho promyšlenou vzdělávací nabídkou stále motivována a děti by předškolní pedagog měl zásobovat nejrůznějšími a činnostmi a náměty k přemýšlení. Je důležité nepřetěžovat děti a nevnučovat jim činnosti, které nevycházejí z jejich volby.

**Potřeba určité stálosti řádu a smyslu v podnětech:** Naplnění této potřeby jedinci umožní, aby se z nejrůznějších podnětů, které získává prostřednictvím všech smyslů, staly zkušenosti a poznatky. V mateřské škole se tato potřeba týká rozsahu a uspořádání všech třídních činností. Dítě preferuje pravidelnost, která mu napomáhá se lépe v situaci orientovat a navozuje mu pocit uspokojení. Také potřeba řádu je pro dítě v předškolním vzdělávání velmi důležitá. Dítě je zvyklé dodržovat například pravidla, která jsou stanovena v jeho třídě. Řád vyvolává také vědomí pevné osy, kolem které se činnosti v mateřské škole dennodenně soustřeďují.

**Potřeba prvotních citových a sociálních vztahů, tj. vztahů k osobám prvotních vychovatelů:** Uspokojení této potřeby přináší jedinci pocit životní jistoty. Jak rodiče, tak i pedagogové by neměli zapomínat na to, že dítě musí vědět, že ho mají rádi a zajímají se o jeho drobné starosti. Pro dítě je důležité mít pevnou citovou vazbu s rodiči i předškolními pedagogy a vědět, že má v rodině i v mateřské škole zázemí,

pocit jistoty, přátelství a bezpečí. V situaci, kdy dítě nemá možnost navázat hlubší citový vztah k nejbližší osobě a potřeba lásky a jistoty není uspokojena, vzniká citová deprivace dítěte.

**Potřeba identity, tj. potřeba společenského uplatnění a společenské hodnoty:** Uspokojení této potřeby má vliv na zdravé vědomí vlastního já. Díky tomuto vědomí si může jedinec osvojit užitečné společenské role. V mateřské škole k vytvoření dětské osobní identity pomáhá předškolní pedagog. Ten dává dítěti možnost získat ve skupině místo, kde mu napomáhá s vymezením jeho pozice.

**Potřeba otevřené budoucnosti neboli životní perspektivy:** Její uspokojení dává jedinci a jeho životu časové rozpětí. V mateřské škole dítě žije hlavně přítomností, ale již v tomto věku ví, že jednou bude školákem, mluví a sní o svém budoucím povolání a rád by už byl na stejné úrovni jako jeho starší sourozenec. Mateřská škola může uspokojování této potřeby posilovat tak, že se dítě ve třídě setkává s dětmi s různými dispozicemi i indispozicemi, setkává se s jinakostí, které se postupně přestane bát, učí se překonávat překážky pod vidinou drobných úspěchů. (Opravilová, E., Kropáčková, J., 2005), (Matějček, Z., 2008)

### 3.2 Osobní identita u dětí předškolního věku a vnímání druhého

*„Identita je prožívaná nebo realizovaná odpověď na otázku: Kdo jsem? Je to prožívání toho, čím jedinec je, ať už jako individuum nebo jako člen lidských společenství.“* (Morgensternová, M., Šulová, L., 2007, str. 21)

Již na konci batolecího věku si dítě začíná uvědomovat svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí. Steinberg a Belsky (1993) in Vágnerová, M., (2000) uvádí, že: *„děti ve třech letech si myslí, že by se mohly snadno stát dítětem opačného pohlaví, kdyby se stejně oblékaly a měly takový účes.“* (str. 119). Vědomí vlastní identity vzniká v předškolním věku, kdy dítě začíná chápat sebe samo jako subjekt. Ve čtyřech letech jsou si děti již vědomy, že jejich pohlavní identita je trvalá a již se nikdy nezmění. Díky tělesné identitě a její funkční složce je dítě schopno své vlastní tělo nejen pociťovat ale také ovládat. Dítě se posuzuje jako subjekt aktivní, vybavený nejrůznějšími kompetencemi.



Součástí identity se stává cokoli, co patří do osobního teritoria dítěte. Tímto teritoriem jsou na mysli lidé v jeho okolí, k nimž má dítě nějaký vztah, věci, které mu patří, nebo prostředí ve kterém dítě žije. Za důležitou složku dětské identity lze považovat dětské vlastnictví nějaké věci, nebo hračky. Toto osobní vlastnictví se projevuje i verbálním vyjadřováním, kdy dítě užívá slovo „moje/můj“. Moje je totiž součástí já.

Další součástí dětské identity jsou i veškeré sociální role, které dítě má. Ve věku předškolního dítěte nabývají na významu především ty role, jež signalizují jeho pozici v jiném sociálním prostředí než v rodinném. Dítě získává novou sociální roli například jako člen dětské skupiny v mateřské škole. Na tyto role jsou děti většinou velice hrdé, jelikož si díky nim potvrzují dosažení určitého postavení, jež se projeví v jejich sebepojetí. Klíčová je tzv. gender role, která zahrnuje sociální pojetí role mužské a ženské. Je od ní potřeba rozlišovat biologickou pohlavní roli, jež je daná pouhým pohlavím.

Děti předškolního věku si uvědomují rozdíly mezi mužským a ženským pohlavím a znají také obsah chlapecké a dívčí role. V každé společnosti jsou vytvářeny nejrůznější stereotypy, které jsou brány jako sociální očekávání od obou pohlaví - vymezují dívkám i chlapcům jisté přijatelné normy chování, nebo úpravu zevnějšku. (Vágnerová, M., 2000)

Po dobu své pedagogické praxe jsem se setkala s několika případy, kdy dítě odmítalo oblečení typické pro opačné pohlaví (především z důvodu barvy, která je druhému pohlaví „určena“. Při převlékání a přípravě na zimní vycházku se jeden chlapec rozplakal, že mu maminka ráno nedala čepici. Z důvodu zimního období bylo nepřijatelné, aby šel ven bez ní. Jeho kamarádka měla čepice dvě a s radostí mu jednu chtěla půjčit. Byla ovšem růžová a z toho důvodu si ji chlapec na hlavu nechtěl nasadit. Po chvíli se nabídla jiná dívka, která měla čepici černou a právě tuto černou čepici vyměnila za čepici růžovou. Černou čepici si chlapec na hlavu nasadil bez jakéhokoliv rozmyšlení.

Děti mají v předškolním věku tendenci chovat se a vypadat stejně jako ostatní děti stejného věku a pohlaví, se kterými se ztotožňují. Ztotožnění se v tomto věku projevuje i značným důrazem na vnější znaky, kdy dítě potřebuje stejné věci či oblečení, jako má bytost kterou dítě obdivuje a vzhlíží k ní. Těmto dětem pak také

dávají přednost při hře před dětmi pohlaví opačného. K rozvoji této složky identity přispívají sociokulturní vlivy. (Vágnerová, M., 2000)

### **Osobní identita u dětí předškolního věku postavena na základě hodnocení dospělého**

Vzhledem k citové a rozumové nezralosti dětí předškolního věku je jejich sebehodnocení stále jednoznačně závislé na názoru ostatních osob, zejména pak rodičů, nebo pedagogů v mateřských školách. Tento názor dospělých dítě přijímá jako fakt, tak jak je mu prezentován.

Proto by rodiče (i pedagogové) měli být opatrní při hodnocení dětí. Vzpomínám si na den, kdy můj o dvanáct let mladší bratranec přišel domů ze školky a tvrdil nám, že se nechce a nebude převlékat, protože je nešikovný a obě ruce má levé. Po určité chvíli jsme se dozvěděli, že mu to ten den řekla jeho paní učitelka, když se převlékali v šatně před dopolední procházkou. Řekla bych, že toto hodnocení učitelky mateřské školy nebylo vůči mému bratranci zcela správné. Věřil tomu, že je nešikovný a že jsou jeho ruce jsou levé.

Nepovedený výkon by dospělý dle Mertina, Gillernové (2010) neměl komentovat slovy „Jsi nešikovný“ ale měl by co nejkonkrétněji popsat, co se dítěti nepovedlo. Čím lépe se dospělému chybu podaří popsat, tím větší šanci dává dítěti ke změně.

Velice zastávám tento výrok, jelikož mám osobní negativní zkušenost z doby předškolního věku, která se týká mně samotné. Pamatuji si, že jako dítě jsem často slýchávala záporné hodnocení, které se týkalo mého jednání, chování, učení, ale i osobnosti. Toto hodnocení ve stylu „to nezvládneš, jsi nešikovná, tvoje práce je k ničemu, to si udělala špatně, proč se hlásíš, když odpověď není správná...), je v mých vzpomínkách hlavně ze strany pedagogů mateřské a základní školy, tedy z období předškolního a mladšího školního věku. Nevím, zda to bylo důvodem komunistického a po roce 1989 postkomunistického režimu, ale tato negativní zkušenost v oblasti mé vlastní osobní identity ve mně po dlouhou dobu zanechala pochybnosti o mně samotné. Nevěřila jsem si ve spoustě věcí a často jsem byla pasivní jen kvůli vidině možného nezdaru, či neúspěchu. Dlouhou dobu jsem měla strach odpovědět na danou otázku jen proto, že odpověď nebude správná. Pro srovnání bych ráda uvedla kanadský způsob

výchovy, který jsem měla možnost poznat během posledních dvou let, kdy jsem se starala o dvě děti v jedné kanadské rodině. Každý den jim jak rodiče, tak učitelé v mateřské a základní škole vštěpovali, že jsou důležití, chytrí a zvládnou vše, co si přejí zvládnout, podporovali je ve všech aktivitách, které děti dělaly a jejich poznávání vlastní identity na základě hodnocení dospělých osob bylo pro ně velice pozitivní a důležité pro jejich budoucí život.

Dítě v předškolním období o sobě pochopitelně dokáže uvažovat také samo. Jeho uvažování je však ovlivněno jeho vývojovou úrovní. Dětský egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost a díky magičnosti uvažování může dítě ve své fantazii získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné. (Vágnerová, M., 2000)

### **Identifikace dítěte předškolního věku se vzory v rodině**

*„Identifikace je pojem široký a nejasně vymezený, ale slouží k vyjádření toho, že někdo emocionálně splyne s ostatními.“* (Allport, G., 2004, str. 315)

Velmi významným a velkým vzorem mužské či ženské role má pro dítě primárně rodič. *„Pro dítě má pozitivní partnerství společného života uvnitř mezilidských vztahů rozhodující vliv na naučení se vzorům chování i na jejich druh, a v neposlední řadě vede k pocitu jistoty a bezpečí, nutnému pro jeho vývoj.“* (Fůrstová, M., 1997, str. 144)

Ztotožnění s rodiči slouží jako obohacení dětské identity, pomáhá mu diferencovat žádoucí i nežádoucí vlastnosti a projevy chování, které si dítě v rodině osvojuje. Pokud je způsob chování rodičů tolerantní, bude tolerantní i dítě. Pokud je ze strany rodiny zášť k určitým lidem, bude tuto zášť chovat také jejich potomek. Často se dcery vidí ve svých matkách a napodobují jejich běžné chování, nebo situace, které jsou typické pro ženskou roli. Tak je tomu i naopak, kdy by synové chtěli být jako jejich otcové a nosit každé ráno do školky kufřík pouze z toho důvodu, že každý den vidí svého tatínka, který svůj kufřík do práce nosí také. Všechny děti pozorují své rodiče a stávají se jejich kopiemi, jejich vlastními obrazy. Dítě nenapodobuje pouze vnější projevy svých rodičů, ale také jejich vyjádřené myšlenky. (Allport, G., 2004, Vágnerová, M., 2000).

Děti napodobují kladné i záporné chování svých rodičů, a proto je důležité, aby si dospělí dali pozor na své projevování, pokud jsou se svými dětmi v bezprostřední

blízkosti. Vybavuji si situaci, kdy chlapec mladšího předškolního věku (tří až čtyř let) seděl se svými rodiči v restauraci. Oba rodiče měli v ruce zapálenou cigaretu a kouřili. Chlapec je po celou dobu zaujatě sledoval a v nečekané chvíli uchopil brčko ze své limonády, jakoby také držel cigaretu a nad popelníkem si ji odklepl. Chápu, že někteří lidé nevidí v tomto příkladu větší problém, ale já jsem si v tu chvíli uvědomila, jaké mám štěstí, že je naše rodina nekuřácká a já své děti nebudu nikdy vystavovat takovému modelu, s jakým se setkal tento malý chlapec.

### 3.3 Předsudky u dětí předškolního věku

Je známé, že dospělí lidé na celém světě mají nejrozličnější předsudky vůči různým národům, zemím, etnickým, rasovým i náboženským skupinám, ale i jiným lidem ve svém okolí. Tyto předsudky mohou být pozitivní, avšak psychologické výzkumy se zaměřují především na předsudky negativní. Dle Průchy, J., (2004), si jsou tyto lidé často vědomi toho, že dané hodnocení nemusí platit všeobecně. Ve většině případů lidé pouze věří v něco, co se doslechli od ostatních osob, svých známých, či ve svém okolí a obvykle nejsou schopni připustit racionální argumenty, díky kterým by dané předsudky vyvraceli. Předsudky jsou relativně stabilní, jsou přenášeny z generace na generaci, jsou obtížně změnitelné a je prokázáno, že nemají racionální jádro.

V odborné literatuře se můžeme setkat s mnoha různými definicemi od mnoha autorů. Pojďme si nyní některé definice uvést.

Šišková, T. ve své knize *Výchova k toleranci a proti rasismu* uvádí: „*Předsudky představují zvláštní komplex v podstatě nezdůvodněných postojů a stanovisek, které si lidé osvojují docela nenápadně pod vlivem prostředí, nebo je převzímou od nějaké authority.*“ (Šišková, T., 1998, str. 10).

Hayesová, N., (2009) v knize *Základy sociální psychologie* popisuje předsudek jako: „*Fixovaný, dopředu zformovaný postoj, obvykle negativní, nebo hostilní a zaměřený na určitou společenskou skupinu.*“ (Hayesová, N., 2009, str., 145).

V Pedagogickém slovníku se můžeme setkat s touto definicí: „*Předsudky jsou názory a postoje jednotlivců, společenských skupin, populací, národů, které odrážejí jejich neobjektivní, většinou negativní vztahy k jiným lidem a jevům. Jsou součástí*

*kulturních vzorců. Školní vzdělávání a výchova může některé z nich utvářet či utvrzovat, naopak není většinou schopna nežádoucí předsudky odstraňovat, ačkoli se to v teoretických pedagogických koncepcích často proklamuje.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 186)*

V knize s názvem O povaze předsudků definuje Allport. G., (2004) předsudek jako: *„Antipatii, která vychází z chybné a strnulé generalizace. Tuto antipatii lze pociťovat nebo vyjádřit. Může být namířena proti celé skupině, anebo proti jedinci, protože je příslušníkem této skupiny.“ (Allport 2004, str. 41)*

Všechny uvedené definice se ve své hlavní podstatě shodují. Popisují předsudek jako zevšeobecnující, kdy se většinou záporně hodnotí celá daná skupina (ať už etnická, kulturní, náboženská...) a přihlíží se k ní bez ohledu na individualitu každého jejího člena.

Ve svém okolí se každý z nás s předsudky vůči jiným lidem setkává téměř dennodenně. Někteří jedinci si mohou předsudky spojovat s diskriminací, či rasismem. Tak tomu ovšem není. *„Chová-li někdo předsudky vůči příslušníkům jiného etnika či rasy, nedopouští se tím ještě diskriminace – ta se projevuje až faktickým jednáním.“ (Průcha, J., 2004, str. 37)*

Již mnoho psychologů zkoumalo původ etnických předsudků a především to, jak mohou z předpojatých postojů vznikat tak extrémní formy chování vůči ostatním lidem jiného etnika. Ve společnosti se podle Allporta (2004), může objevit pět stádií vývoje etnických předsudků, které popsal v roce 1954. Tato stádia jsou stále platná a umožňují nejen předškolním pedagogům lépe pochopit, že se proti předsudkům velice obtížně pracuje.

Do stádia **osočování** spadají předsudky, které jsou verbálně vyjádřeny. Můžeme je chápat jako pomluvy, nepřátelské řeči, či rasistická propaganda apod.

Stádium **vyhýbání se** můžeme chápat jako vyhýbání se příslušníkům neoblíbené skupiny, oddělování etnické skupiny od dominantní společnosti a vznik ghett.

Třetí stádium **diskriminace** je upírání občanských práv či výhod, ale i upírání zaměstnání společenským menšinám. Tak je tomu například v Jižní Africe a tento jev můžeme pozorovat i ve Velké Británii, kde je větší nezaměstnanost mezi černými občany, neboť zaměstnavatelé dávají přednost bílým obyvatelům.

Do stádia **fyzické napadení** spadá násilí vůči osobám a majetku, kterého se dopouštějí rasistické organizace.

Poslední stádium nese název **vyhlazování**. Je to bezohledné násilí vůči celé skupině lidí, jakým byly například pokusy nacistů o vyhlazení všech evropských Židů a Romů. (Allport.G., 2004)

Pojďme se nyní zaměřit na vlivy rodiny, které jsou hlavními činiteli při vzniku předsudků u dětí předškolního věku. Hlavními činiteli jsou především z důvodu primárního působení na dítě v oblasti utváření jeho názorů a postojů, které dítě kopíruje od svých rodičů a nejbližších rodinných příslušníků.

Adorno, T., 1950 in Hayesová, N., (2009) tvrdí, že základem lidských předsudků je určitý typ osobnosti. Uvádí, že prosazování velmi tvrdé disciplíny k dětem ze strany rodičů vyvolala u dětí silně agresivní pocity. Bohužel jim nebylo umožněno tyto pocity vyjádřit. Z toho důvodu se později tito jedinci začali negativně projevovat vůči jiným objektům, především vůči minoritním etnickým skupinám a lidem, kteří jsou nějakým způsobem společensky odlišní od skupiny majoritní, Adorno hovoří o tzv. autoritářské osobnosti.

*„Pravdou je, že někteří jedinci trpí předsudky více než jiní lidé a jednu z možných příčin lze hledat v dětství. To zda byli rodiči přijímáni, milováni či zda se jim vytvořilo zdravé sebepojetí, jistě hraje velkou roli. Nicméně hledat jedinou příčinu v dětství je trochu zjednodušené, jiné příčiny lze nacházet v dalších životních zkušenostech, které mohou například sklon k předsudkům posílit.“* (Morgensternová, M., Šulová, L., 2007, str. 72)

Také podle Průchy, J. lze obecně konstatovat, že pro vznik a vývoj předsudků je zásadní prostředí, ve kterém jedinec od dětství vyrůstá. Dítě v průběhu osvojování určité kultury přijímá jak pozitivní hodnoty, tak i různá negativa, jejichž obsahem jsou mimo jiné právě předsudky a již v předškolním věku se naučí rasové či etnické skupiny rozpoznávat.

Betlehem in Hayesová, N., (2009) popsal v roce 1985 deset etnických předsudků, shrnující výsledky výzkumů týkajících se této oblasti, přičemž dva z těchto deseti etnických předsudků se týkají dětí předškolního věku - děti si osvojují předsudky od svých rodičů a příbuzných a etnické skupiny dokáží rozlišovat již od útlého věku. Teprve ve starším věku si vytvářejí stálé preference a postoje.

Rasové předsudky u dětí nejen v předškolním věku, se častěji vyskytují v rodinách s nižší úrovní vzdělání a zároveň s nižším socioekonomickým statusem. Jejich vznik je významně ovlivňován typem sociokulturního profilu rodiny. (Průcha, J., 2006)

Osobně souhlasím s těmito výroky a také ze svých zkušeností mohu tvrdit, že děti jsou obrazem svých rodičů a věří všemu, co jim vštěpují. Proto je důležité, aby dítě mělo v rodině vhodný model, podle kterého se bude chovat i ono samo. Dítě je dobrým pozorovatelem a je vnímavé vůči svému okolí. Rodiče slouží dítěti jako vzor, s nímž se identifikuje. Učí se nápodobou jak od nich, tak od svých starších sourozenců. Jak je to ale v rodinách, které takový vhodný model a vzor postrádají?

Setkala jsem se se situací, kdy na dětském hřišti byla maminka s dítětem předškolního věku (cca 5 let). Dítě si hrálo se svými autíčky a bylo spokojené. Po chvíli se k jeho hře přidal romský chlapec stejného věku, který si bez dovolení vzal autíčko a chtěl se zapojit do hry. Vše by probíhalo poklidně a děti by byly rovnocennými partnery, kdyby se do jejich hry nevložila maminka bílého chlapce, která romskému chlapci vytrhla autíčko z rukou a se slovy „Ještě by ti to ten cikán ukradl“ odvedla svého chlapce pryč z dětského hřiště. V tuto chvíli jsme nemohla nepřemýšlet nad vštěpováním předsudků ze strany rodičů ke svým dětem. Jak k tomu přijdou obě děti, které mezi sebou neměli absolutně žádný problém? Podle mého názoru oběma dětem tato nehezká situace a pro ně velice negativní zážitek změnil jejich dosud bezelstný pohled jak ze strany bílého chlapce na romského, tak naopak.

*„Měli bychom si uvědomit, že rodiče by neměli děti zatěžovat svými předsudky, které ony v tomto věku berou jako holý fakt, a jejich přijetí by je mohlo v jejich životě dost omezovat a činit jim problémy. Spíše jim otevírat cestu k přijetí odlišností jako obohacujícího zdroje našeho života.“* (Kořátková, S., 2008, str. 60).

Za příčinu při vzniku předsudků je možné chápat hned několik faktorů. Jedním z nich může mimo jiné být i **strach z neznámého** u dětí předškolního věku. Všichni jsme se jistě ve svém životě jako děti i jako dospělí setkali se strachem z neznámého. Postupem času a postupem věku je člověk vůči strachu z neznámého odolnější a ví, jak se v jistých situacích zachovat.

Dítě začíná rozlišovat mezi známým a neznámým člověkem již okolo šestého měsíce svého života. Pokud se k němu přiblíží cizí osoba, umí dát najevo svou úzkost.

S touto úzkostí jsem se setkala s dětmi v jeselských třídách za doby své pedagogické praxe na bakalářském studiu. Některé děti byly bojácnější a trvalo jim až několik dnů, než si zvykly na mou přítomnost. Jiné děti mi začaly důvěřovat během pár hodin a z jejich strany vůči mé osobě neprojevovaly žádné známky strachu.

Silný strach se u dětí může objevit jen z toho důvodu, že dítě není zvyklé na určité prvky, jako jsou brýle, jiná barva kůže, nebo gesta v obličeji, na které dítě není zvyklé. Počáteční strach u dětí však obvykle rychle mizí. Všechno cizí představuje pro dítě potencionální nebezpečí a tak můžeme říci, že počáteční bojácná reakce je pro dítě přínosná až do té doby, dokud ho zkušenost nepřesvědčí, že žádné nebezpečí nehrozí. (Allport, G., 2004)

*„Cokoliv je nějak výrazněji odlišné, bývá odmítáno a zavrhováno, protože nezvyklost je spojena s pocitem ohrožení. Tento postoj nemá racionální základ, je biologicky podmíněný, ale má široké sociální souvislosti (odmítání postižených, rasově odlišných apod.).“* (Vágnerová, M., 1999, str. 141)

Allport (2004), ve své knize O povaze předsudků popisuje situaci, která se stala v jisté americké rodině, do které nastoupila hospodyně afroamerického původu. Mimo jiné se starala i o dvě bělošské děti předškolního věku. Tyto děti se jí zpočátku bály a několik dnů ji odmítaly akceptovat. Služebnou si nakonec velmi zamilovali. Když zpětně, v období jejich dospívání vzpomínali na dětský věk a během hovoru vyšlo najevo, že jejich hospodyně měla černou barvu pleti, děti byly užaslé a tvrdily, že si tento fakt dříve nikdy neuvědomily a pokud ano, tak na něj úplně zapomněly. *„Takové situace nejsou ničím výjimečné a nutí nás pochybovat o tom, že počáteční strach z cizího musí nutně mít nějaký vliv na uspořádání trvalých postojů.“* (Allport, G., 2004, str. 323).

Strach u dětí předškolního věku z neznámých lidí může ovlivňovat jejich **etnické uvědomování**. Skvělým místem pro zjištění etnického uvědomění u dětí předškolního věku je podle Allpota, G., (2004) mateřská škola. Podle výzkumů, jež byly provedeny v prostředí integrovaných mateřských škol se jeví, že dítě si odlišné barvy pleti poprvé všimne ve svých dvou a půl letech. Allport toto tvrzení dokládá na následujících příkladech: Bílé dítě v tomto věku si poprvé sedlo vedle dítěte černé barvy pleti a řeklo „špinavý obličej“. V poznámce nebyly žádné emoce. Dítě pouze konstatovalo skutečnost, že dítě prvně v životě zaznamenáno černou pletí. Můžeme říci,



že pokud toto zjištění, že někdo má pleť černou a jiný bílou, není doprovázeno pocitem strachu z neznámého, dalo by se říci, že rasová odlišnost u dětí zprvu budí zvědavost a zájem. Další poznatek popisuje učitelka, která uvádí, že jedno z deseti dětí bílé barvy pleti, se nechce při vycházce chytit za ruku s dítětem barvy černé pleti. Důvodem ovšem není žádný předsudek vůči těmto dětem. Děti se nechtějí chytit pouze z toho důvodu, že kamarád má ruku špinavou.

Je pravda, že v předškolním období je na děti ze stran předškolních pedagogů i jejich rodičů tlačeno v oblasti hygieny. Učitelé i rodiče na dítě lpí v oblasti jejich čistoty a chtějí tak u nich vybudovat základní hygienické návyky. Není divu, že děti pak vidí své kamarády s jinou barvou pleti „špinavé“.

*„Čtyřleté děti jsou zvědavé, uvědomují si odlišnosti mezi rasovými skupinami a zajímají se o ně. Zřejmě se objevuje nejasný pocit, že bílá je něco víc, převážně na spojování bílé barvy s čistotou – a čistota je hodnota, kterou si dítě osvojuje velmi záhy.“* (Allport, G., 2004, str. 326)

Studie, kterou v mateřské škole provedla dr. Goodmanová in Allport (2004), přinesla zajímavé zjištění, kdy si černé děti uvědomují rasu dříve než děti bílé. Bývají pak z toho často zmatené a rozrušené. Zdá se, že jen několik z nich si uvědomují, že jsou černoši. Goodmanová uvádí příklad, kdy sedmiletá dívka černé barvy pleti řekla své stejně staré bílé kamarádce „Nesnesla bych, kdybych byla černá, ty jo?“ Při výzkumu týkajícího se preference černé či bílé panenky, si téměř vždy vyberou panenku bílou.

Poslední pokus z knihy O povaze předsudků, který zde uvedu, se týká výběru panenky, které jsme jako malá miminka byli podobní. Před chlapcem ležely dvě identické panenky, lišily se pouze ve své barvě pleti. Chlapec byl afroamerického původu a za sobě podobnou panenku vybral panenku s bílou barvou pleti.

*„Sociolog Anthony Giddens uvádí podle nálezů týkajících se britské a severoamerické populace, že již ve věku 3 – 4 let si některé děti uvědomují rozdíly, které jsou spojeny s rozdíly mezi bělochy a černocho.“* (Průcha, J., 2006, str. 109).

Stejnou problematikou se zabývá také Fontana 1997 in Kořátková, S., (2008), podle něhož děti do tří let jejich života postrádají vědomí etnické příslušnosti a jejich navazování nových vztahů či kontaktů je spontánní. Větší uvědomování odlišností mezi lidmi začíná až mezi čtvrtým a sedmým rokem života, kdy o nich jedinci přijímají jako

danou pravdu to, co slyší ve svých rodinách. Mohou to být jak klidná a objektivní vysvětlení odlišností, tak i negativní odsudky.

Jak uvádí Průcha, J., (2006), některé výzkumy, které byly v osmdesátých a devadesátých letech prováděny v USA vypovídají o tom, že rasové předsudky se objevují u dětí ve věku pěti let. Tyto rasové předsudky jsou jak u bělošských dětí ve vztahu k dětem černošským, tak u černošských dětí ve vztahu k dětem bělošským. „*To znamená, že ve věku, kdy děti zahajují školní docházku, mají již ve svém myšlení a v hodnotovém systému zabudovány určité etnické stereotypy a předsudky.*“ (Průcha, J., 2006, str. 991).

Etnické uvědomění je tedy vzájemné jak z pohledu majoritní skupiny k menšinové, tak z menšinové skupiny vůči majoritní.

Problematika předsudků je velice složitá a právě s touto složitostí bychom měli počítat také v případě, kdy se budeme snažit předsudky odbourávat, minimalizovat, snižovat, či překonávat edukací.

Hayesová (2009) uvádí, že ke změnám v předsudcích dochází velmi omezeně a jen za určitých, obtížně dosažitelných podmínek. Shrneme-li všechny již existující psychologické poznatky, zjistíme, že lze předsudky redukovat díky pěti hlavním podmínkám.

První tři faktory ovlivňují kognitivní složku postoje:

- zúčastnění musejí mít rovnoprávné postavení ve společnosti
- příležitost k osobnímu kontaktu
- kontakt s nestereotypními jedinci

Poslední dva faktory jsou spíše společenské a sociální:

- kontakt mezi skupinami musí být podporován společností
- ve skupině by měla existovat příležitost ke spolupráci

Cook, M., (1978) in Hayesová (2009) poukazuje, že při splnění všech těchto pěti hlavních podmínek, dochází k redukci předsudků i u jedinců, jejichž předsudky byly velmi silné. (Hayesová, N., 2009)

Těmito pěti podmínkami by se podle mého názoru měli řídit také pedagogové v mateřských školách v případě, že do jejich tříd dochází dítě jiného etnika. Z mého

pohledu si dovoluji tvrdit, že díky těmto strategiím lze předejít a minimalizovat tvorbu předsudků u dětí předškolního věku a podpořit přátelství a rovnoprávnost mezi jedinci jiných etnik. Nejen předškolní pedagogové by měli dbát na to, aby děti v mateřské škole měly bez rozdílu na jejich původ či pohlaví rovnoprávné postavení, měly mezi sebou osobní kontakt a byly rovnoprávnými partnery. Pedagogové jakožto autority by měli vztah mezi dětmi podporovat a dávat jim příležitost ke vzájemné spolupráci a partnerství. Díky takovému přístupu předškolního pedagoga, je mimo jiné i z těchto důvodů pro děti prostředí mateřské školy nejen přátelské, bezpečné a přirozené, ale také rovnoprávné a bez jakýchkoliv předsudků. *„Zaměření na odstraňování předsudků při soužití více odlišných kultur by se mělo začít už v předškolním věku, a to jak pro vlastnosti dětí samotných, tak pro citlivost a altruistické vlastnosti rodin s předškolními dětmi.“* (Koťátková, S., 2008, str. 60).

#### **4. Shrnutí teoretické části**

Prvním cílem teoretické části, bylo analyzovat pojetí multikulturní výchovy v práci předškolních pedagogů v mateřských školách včetně reakce na předsudky a pojednat v tomto ohledu o požadavcích na kompetence předškolního pedagoga.

Předškolní pedagog by měl vždy pracovat podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, který je mu oporou při tvoření jeho cílevědomých a plánovaných denních příprav v mateřské škole, týkajících se multikulturní výchovy, či jiné oblasti předškolního vzdělávání. Úkolem pedagoga v mateřské škole je v oblasti multikulturní výchovy pomoci dětem jiných etnik a národností v adaptaci v novém kolektivu a stejně tak je tomu ale i naopak. Jeho úkolem je také podporovat přátelství mezi dětmi české národnosti vůči dítěti jiného etnika, mezi těmito dětmi nedělat žádné rozdíly a vychovávat je k toleranci a proti rasismu. Mezi dětmi tak může vládnout přátelská atmosféra a celková pohoda. Pro předškolní pedagogy je ve třídě mateřské školy velmi těžké zabránit vzniku předsudků vůči dítěti jiného etnika, protože na vznik předsudků má primární vliv především rodina a její sociokulturní vliv. Proto je spolupráce mezi rodiči a předškolními pedagogy více než důležitá.

Druhým cílem bylo objasnit psychologické potřeby dětí předškolního věku a popsat charakter vnímání podobností a rozdílností v tomto věku jako psychologického základu multikulturní výchovy v předškolních zařízeních.

Psychickými potřebami zaměřenými přímo na děti předškolního věku se zabývali J. Langmeier a Z. Matějček. Předškolní pedagog by tyto psychologické potřeby dětí v průběhu vzdělávací nabídky neměl opomínat a na prvním místě by se měl snažit o jejich celkové uspokojení, jelikož uspokojení psychických potřeb zabraňuje psychické deprivaci dítěte.

Dítě si na konci batolecího období začíná uvědomovat svoji jedinečnost a odlišnost od ostatních lidí a ve dvou a půl letech je již schopno rozpoznat od ostatních dítě jiného etnika s rozdílnou barvou pleti. Pro děti v předškolním období má velký význam vnější vnímání druhého. Proto často chtějí a mají potřebu a tendenci vypadat a chovat se stejně jako ostatní děti stejného pohlaví a věku, se kterými se ztotožňují.

## **Praktická část**

## 5. Cíle a úkoly výzkumu

Cílem výzkumné části je ověřit akčním výzkumem realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole formou tematického projektu. Projekt je zaměřen na rozvoj empatie, podobnost a rozdílnost v běžném životě dětí jiné národnostní kultury. Cílem tohoto projektu je zjistit, zda a v jaké míře se u dětí objevuje prosociální chování a zda děti dosahují požadovaných kompetencí v oblasti interpersonální a environmentální. Doplňujícími metodami je rozhovor s dětmi na základě fotografií dětí jiného, či stejného etnika a dotazník určený předškolním pedagogům ze záměrně vybraných mateřských škol. Díky rozhovoru s dětmi na základě fotografií se dozvím, zda si uvědomují společné vnější znaky, zda jsou již obeznámené s jinými etniky a které vnější prvky charakteristické pro jednotlivá etnika jsou pro ně důležité a prioritní. Díky vyplněným dotazníkům od předškolních pedagogů, získám informace týkající se realizace multikulturní výchovy v mateřských školách a jejich dobrých, či špatných zkušenostech. Tyto dvě metody budou vyhodnoceny kvantitativně. Jejich smyslem je rozšířit zkušenosti a závěry z realizace tematického projektu v oblasti multikulturní výchovy.

1. Zjistit, zda si děti ukončující předškolní vzdělávání již uvědomují vizuální rozdíly mezi různými etniky a jaké charakteristické znaky jsou pro ně v jejich etnickém uvědomování rozhodující. Porovnat odpovědi respondentů ve třídě s dětmi jiného etnika a ve třídě, do které dítě jiného etnika nedochází.
2. Mezi vybranými respondenty zjistit a analyzovat možné předsudky vůči cizímu etniku a posoudit, zda se názory na jiná etnika liší v kolektivu, kde se s ním děti přímo setkávají ve své třídě mateřské školy, s názorem dětí, do jejichž třídy nedochází dítě jiného etnika.

Pro tyto dva úkoly formuluji následující předpoklad: Děti z multikulturně složené třídy budou úspěšnější v oblasti etnického uvědomování, budou mít méně předsudků vůči jiným etnikům a to z toho důvodu, že se dennodenně s multikulturalitou stýkají ve své třídě v mateřské škole.

3. Zpracovat a realizovat vybrané téma multikulturní výchovy – Cesta do Afriky a ověřit jeho účinnost v práci s dětmi ve třídě, do které nedochází dítě jiného etnika.
4. U vzorku záměrně vybraných mateřských škol zjistit, v čem se shodují nebo liší názory a náměty předškolních pedagogů na multikulturní výchovu. Pro tento úkol formuluji následující předpoklad: Vyplněné dotazníky odhalí, že se předškolní pedagogové multikulturní výchovou zabývají velmi zřídka. Dle mého názoru dotazníky poukáží na nedostatek edukačního materiálu a pomůcek při vzdělávání dětí v oblasti multikulturní výchovy.

## **5.1 Charakteristika zkoumaného souboru**

Pro svou praktickou část diplomové práce jsem zvolila běžnou mateřskou školu na Praze 9, Proseku. V této mateřské škole jsem působila dva roky jako učitelka. První rok jsem pracovala ve třídě dětí s odkladem školní docházky a druhý rok jsem pracovala ve třídě 3-4 letých dětí.

Mateřská škola se nachází v části proseckého sídliště. Vlastní rozlehlou zahradu a dopravní hřiště. Skládá ze sedmi homogenních tříd, do kterých je zapsáno 25 dětí na třídu. V mateřské škole je celkem 5 Asiatů, 2 Romové, 1 mulat. Jsou zde tři třídy s dětmi předškolního věku 5-6 let. Pro realizaci svého výzkumu jsem po dohodě s p. ředitelkou učitelkami vybrala dvě třídy, do kterých docházelo již více šestiletých dětí. V obou třídách je zapsáno 25 dětí, přičemž do jedné dochází dvě děti jiného etnika. Chlapec, jehož otec je Černoch pocházející z Jižní Ameriky a dívka, jejíž matka je Japonka. Do druhé předškolní třídy nedochází žádné dítě jiného etnika.

V praktické části diplomové práce budu zkoumat 48 vybraných respondentů, z nichž jsou dvě děti jiného etnika.

## **5.2 Organizace šetření**

Vybranou mateřskou školu jsem navštěvovala v průběhu února a března 2014. Do obou předškolních tříd jsem po konzultaci s p. ředitelkou a učitelkami daných tříd

docházela nezávisle na sobě v ranních či odpoledních hodinách v rozmezí tří týdnů. Protože mě děti ve vybraných třídách neznaly, strávila jsem s nimi nejprve několik hodin při různých herních aktivitách, během kterých jsem s dětmi pracovala a vytvořila si tak s nimi užší vzájemný kontakt.

Ve třídě do které nedocházelo dítě jiného etnika, byly dlouhodobě nemocné dvě děti. Proto jsem mohla výzkumné šetření provádět pouze se skupinou 23 dětí. Pro realizaci výzkumného šetření v multikulturně složené třídě, mi bylo k dispozici 25 dětí, přičemž dvě děti jiného etnika byly vedeny jako samostatná jednotka.

Výzkumnou část diplomové práce jsem realizovala s 23mi vybranými respondenty z každé třídy a s dvěma respondenty jiného etnika.

V obou třídách je každé bělošské dítě vedeno pod čísly od 1-23. Děti jsou rozděleny do dvou skupin podle svých tříd, do kterých dochází. Třída, do které nedochází dítě jiného etnika je vedena pod názvem třída A, multikulturně složená třída je uvedena pod názvem třída B. Dvě děti jiného etnika z multikulturně složené třídy jsou uvedeny pod názvy jejich etnických skupin a z důvodu možného ovlivnění konečných výsledků výzkumného šetření, jsou veškeré jejich odpovědi zařazeny mimo dané tabulky.

Rozhovory s dětmi, týkající se etnického uvědomování a možných předsudků, jsem s vybranými respondenty realizovala vždy individuálně v odpoledních hodinách. V obou předškolních třídách jsem vždy měla k dispozici volnou herní místnost, kterou dítě dobře znalo a kde se cítilo dobře a bezpečně. Mohlo se plně soustředit na rozhovor a na kladené otázky.

Multikulturní projekt podporující realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole, jsem realizovala pouze ve třídě A, tedy ve třídě, do které nedocházelo dítě jiného etnika. Tento projekt jsem realizovala v průběhu jednoho dopoledne, hromadně s celou skupinou dětí a to formou řízené činnosti.

Dotazníky určené předškolním pedagogickým pracovníkům jsem do záměrně vybraných pražských a brněnských mateřských škol zaslala pomocí internetu v průběhu ledna a února 2014. Města, ve kterých se nalézaly mateřské školy, jsem zvolila podle počtu obyvatel, tedy i počtu mateřských škol. Předpokládám, že ve větších městech se předškolní pedagogové setkávají s multikulturalitou ve svých třídách mateřských škol častěji, nežli předškolní pedagogové v malých městech, či vesnicích.



Z důvodu malého počtu vrácených vyplněných dotazníků jsem na přelomu února a března 2014 osobně došla do čtyř mateřských škol v okolí Jičína, kde jsem znovu požádala o vyplnění dotazníků. Žádala jsem jak p. ředitelky předškolních zařízení, tak předškolní pedagogy všech tříd mateřských škol. Některé vyplněné dotazníky jsem dostala zpět do svých rukou již tentýž den, některé jsem po dohodě osobně vyzvedla později.

### **5.3 Výzkumné metody**

Pro výzkumnou část a naplnění všech cílů své diplomové práce jsem si zvolila tři metody:

- Rozhovor s dětmi posuzující jejich etnické uvědomování a zjišťující možné předsudky k jiným etnikům na základě fotografií dětí jiného etnika.
- Multikulturní projekt zaměřený na prosociální chování dětí a podporující realizaci multikulturní výchovy ve třídách, do kterých nedochází dítě/děti jiného etnika
- Dotazník pro předškolní pedagogické pracovníky zaměřený na jejich přístup, zkušenosti a realizaci multikulturní výchovy v jejich třídách.

#### **5.3.1 Metoda rozhovoru, charakteristika**

Pro zkoumání etnického uvědomování dětí a zjišťování jejich možných předsudků, jsem zvolila individuální strukturovaný rozhovor. Děti jsou v předškolním věku v každé situaci velmi spontánní a otevřené. Proto bývá rozhovor (pokud je správně veden) ve velké míře úspěšný.

Veškeré otázky jsou předem připraveny, jasně dány a jsou formulovány tak, aby byly pro děti pochopitelné, adekvátní k jejich věku i komunikačním schopnostem a aby na ně dotazovaní respondenti dokázali odpovědět.

Rozhovor zjišťující etnické uvědomování dětí a jejich případné předsudky, se týká fotografií, na kterých jsou zobrazeny děti stejného či jiného etnika jako děti ve vybraných třídách mateřské školy. Zvolila jsem celkem 4 skupiny dětí jiného etnika: 4

asijské děti, 4 bělošské děti, 4 černošské děti a 4 romské děti. Celkem je tedy 16 fotografií dětí, z nichž je 8 dívek a 8 chlapců stejné věkové skupiny, jaké jsou vybraní respondenti ze zvolených tříd mateřské školy, tedy 5-6 let.

Zdroj všech použitých fotografií je veřejně zpřístupněn na internetu (viz použítá literatura). Pozadí za dětmi na fotografiích by dle mého názoru mohlo ovlivnit odpovědi tázaných respondentů, a proto jsem fotografie upravila pomocí počítačového programu Flash. Všechny fotografie mají tedy stejné, bílé pozadí. Děti jednotlivých etnik jsem vybírala velice pečlivě tak, aby se jejich výrazy v obličeji co nejvíce shodovaly. Všechny jsou vyfotografovány z amfasu, jsou usměvavé, na pohled spokojené, působí příjemně a přátelsky. Předkládané fotografie dětí jiných etnik jsou vytisknuté ve velikosti A4. (příloha č. 2)

Metodu rozhovoru jsem zvolila především z toho důvodu, aby mi děti mohly sdělit své názory a postřehy týkající se rozdílnosti, stejnosti, či jinakosti mezi dětmi jak na fotografiích, tak v porovnání s nimi samotnými.

Před každou položenou otázkou dětem věnuji vždy dostatek času, aby si fotografie dětí jiného, či stejného etnika pečlivě prohlédly a po té se mohly v klidu rozhodnout a reagovat na položené otázky.

Protože si děti v předškolním věku za svého partnera ve hře ve velké míře vybírají vrstevníky stejného pohlaví, se kterými se kamarádí, předložila jsem při realizaci tohoto výzkumu dívkám fotografie dívek a chlapcům fotografie chlapců.

Rozhovor týkající se etnického uvědomování dětí a zjišťování možných předsudků vůči jiným etnikům obsahuje 5 otázek. Díky těmto otázkám z rozhovoru se dozvím, zda si děti uvědomují společné vnější znaky, zda jsou již obeznámené s jinými etniky a které vnější prvky charakteristické pro jednotlivá etnika jsou pro ně důležité a prioritní. Díky tomuto rozhovoru také zjistím, zda tázaní respondenti již mají možné předsudky vůči dětem či dospělým lidem jiného etnika.

Rozhovor s dětmi proběhne individuálně s každým dítětem. Zabráním tak možnému ovlivňování dítěte odlišnými názory jeho vrstevníků. Jedině tak budou jednotlivé odpovědi validní. Rozhovor bude probíhat v herní místnosti, která mi bude k dispozici po celou dobu realizovaného výzkumu.

S každým dítětem se posadím ke stolu, na kterém budou rozloženy fotografie osmi dívek či osmi chlapců jiného, nebo stejného etnika jako děti ze dvou vybraných

tříd. S dívkami povedu rozhovor o osmi fotografiích s dívkami, chlapcům budu pokládat otázky týkající se osmi fotografií s chlapci.

Fotografie dětí budou na stole rozloženy vždy náhodně a tak, aby na ně všichni zkoumaní respondenti po celou dobu rozhovoru dobře viděli a mohli reagovat na kladené otázky.

### **Otázky z rozhovoru posuzujícím etnické uvědomování dětí a jejich možné předsudky vůči jiným etnikům**

(Znění otázek, viz příloha č. 3)

1. Viděl/a jsi, nebo znáš někoho, kdo je podobný dětem z fotografií? Kde jsi ho viděl/a, odkud ji/ho znáš?
  - Díky této otázce se od dotazovaných respondentů dozvím, zda jsou již obeznámeni s různými etniky a kde se s dětmi, či dospělými jiného etnika setkali.
2. Které/Kteří holčičky/kluci na obrázcích si jsou podobné/ní? V čem?
  - Díky této otázce se od dotazovaných respondentů dozvím, zda si uvědomují podobnost etnických skupin a zda k sobě dokáží přiřadit vždy dvě fotografie dětí stejného etnika. Dále se dozvím, jaké vnější charakteristické prvky vybraní respondenti preferují při srovnávání daných etnických skupin a jaké prvky jsou pro ně méně důležité, či nepodstatné.
3. Je na fotce nějaká holčička/kluk, která/ý je podobná/ý tobě? V čem?
  - Pomocí této otázky se od dotazovaných respondentů dozvím, zda se dokáží na základně ztotožnění zařadit do skupiny svého etnika a jakých společných znaků jsou si vědomi.
4. Je na fotce některá/ý holčička/kluk, se kterou/kterým by si nechtěl/a kamarádit? Proč?
  - Díky této otázce se dozvím možné antipatie vůči dětem z fotografií a možné předsudky vůči dětem jiného etnika.

5. Je na fotce některá/ý holčička/kluk, se kterou/kterým by si chtěl/a kamarádit?  
Proč?

- Díky této otázce se dozvím, jaké etnikum děti preferují ve výběru kamaráda a jaké vizuální prvky při výběru, jsou pro děti důležité.

### **5.3.2 Multikulturní projekt**

Cílem multikulturního projektu je rozšířit u dětí elementární povědomí o okolním světě a jeho různorodosti (se zaměřením na Afriku), dovést je k pochopení, že lidé jsou různí a mají stejnou hodnotu, že každý umí něco jiného a že společnými silami můžeme všichni zvládnout každou situaci.

Tento multikulturní projekt bude realizován ve třídě, která není multikulturně složená, kde děti nemají tu možnost bezprostředního kontaktu s dětmi jiného etnika a informace o jiných národech a kulturách získávají například v rodině, nebo jiným způsobem.

#### **Popis projektu a jeho realizace**

Celý multikulturní projekt bude ve třídě dětí ukončujících předškolní vzdělávání realizován formou námětové hry během jednoho dopoledne. Je rozdělen do deseti vzdělávacích částí, přičemž každá tato část má stanoveny vlastní cíle, vycházející z RVP PV. Všechny části multikulturního projektu jsou motivovány krátkým příběhem a jsou zaměřeny na různé vzdělávací činnosti. V projektu jsou zařazeny pohádkové prvky, dramatické, pohybové, hudební a výtvarné aktivity, kognitivní činnosti aj. Průběh všech činností tohoto projektu je založen na empatii a prosociálním chování jak ze strany dětí, tak ze strany loutky afrického chlapce a vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Pro tento projekt jsem ušila loutku černošského chlapce ve velikosti pětiletého dítěte, kterého jsem pojmenovala typickým africkým jménem Hakim (viz příloha č. 4). Tato loutka bude s dětmi komunikovat prostřednictvím mého hlasu.

Multikulturní projekt bude ve třídě mateřské školy realizován v průběhu jednoho dopoledne formou řízené činnosti. Budu se snažit, aby se v jeho průběhu mohly vyjádřit všechny děti, tedy i ty, které jsou často v průběhu společných činností pasivní.

Realizace celého projektu bude nahrána na diktafon z důvodu pozdějšího přepsání dětských reakcí do elektronické formy.

### **Část 1. Přišel dopis z Afriky**

obsah - uvedení do hry

**Motivace:** *„Milé děti, jmenuji se Hakim a jsem kluk, co žije v Africe, kde je spousta lvů, žiraf, nosorožců a dalších velikých zvířat. Rád bych se s vámi seznámil a stal se vaším kamarádem. Byl bych moc rád, kdybyste za mnou přiletěli na kouzelném létajícím koberci, který jsem vám poslal spolu s dopisem. Aby koberec doletěl až za mnou do Afriky, musíte vymyslet kouzelnou básničku a těsně před odletem ji všichni společně říct. Moc se na vás všechny těším a doufám, že přiletíte co nejdříve! Habari, váš kamarád Hakim.“*

**Průběh:** S dětmi povedu krátký skupinový rozhovor týkající se dopisu od Chlapce z Afriky. Budu se držet pouze hlavních bodů, jimiž je Afrika, cizí pozdrav na konci dopisu a jméno chlapce.

**Cíle:** Zjistit, zda mají děti elementární povědomí o širším světě a dovést je k pochopení, že každý má jiné jméno a mluví jiným jazykem, který se můžeme učit, abychom si navzájem všichni rozuměli.

### **Část 2. Cesta do Afriky na létajícím koberci**

obsah – řešení společného problému

**Motivace:** učitelka: *„Co děti musíme udělat, aby se s námi kouzelný létající koberec vznesl? Ano, vymyslet společně básničku... Všichni nasedat na létající koberec! Jak to děti uděláme, abychom se všichni na létající koberec vešli a nemuseli tu nikoho nechat?“*

**Průběh:** Společně s dětmi vymyslíme krátkou básničku, díky které bude moci náš létající koberec vzlétnout. Dále pak děti budou muset vymyslet metodu, díky které se na létající koberec vejdou všechny. Pomocí krátké básničky se náš létající koberec

(padák) vznese a pomocí velkého větru nás odnese do daleké Afriky za africkým chlapcem Hakimem (loutka).

**Cíle:** Zjistit, zda děti dokáží projevit prosociální chování a prosociální postoje ve vztahu k ostatním dětem, zda jsou mezi sebou schopny vzájemné spolupráce a komunikace a zda dokáží společně vyřešit problém.

### Část 3. Seznámení s Hakimem

obsah - simulovaná realita – situace v Africe

**Motivace:** Učitelka: „*Já z té výšky vidím žirafu a támhle je slon co na nás mává svým dlouhým chobotem! Myslíte si, že už jsme v Africe? Co ještě vidíte...? A podívejte se támhle děti, já si myslím, že to na nás asi čeká Hakim, co myslíte? Pořádně se držte, protože budeme přistávat.*“

**Průběh:** Po přiletu nás již bude africký chlapec čekat a bude nás vítat africkým pozdravem „*Habari*“, jež je ve svahilštině pozdrav ahoj. Touto chvílí se Hakim stane jedním z našich kamarádů a společně s dětmi započne rozhovor, který se zprvu bude týkat naší cesty na létajícím koberci: „*Kdo vymyslel kouzelnou básničku? Jak jste se vešli na létající koberec? Jak se vám cesta líbila a co jste seshora viděli?* Po té nás upozorní na ostré africké slunce: „*Nám v Africe tady celé dny svítí sluníčko, a protože nemáme krémy na opalování, chrání nás proti slunečním paprskům naše hnědá kůže. A protože vy tak hnědou kůži nemáte, měli byste se raději krémem na opalování natřít*“ Společně pak zkusíme přijít na to, co je mezi námi a Hakimem rozdílné a co nás spojuje. Hakim: „*Nejste z cesty unavení? Máte žízeň? Já velikou. Představte si, kamarádi, že v Africe nemáme vodovodní kohoutky a pro vodu musíme chodit dlouhou cestu k řece. A protože je tady velké sucho, málo prší a vody máme málo, není jednoduché vodu najít. Půjdete se mnou?*“

**Cíle:** Zjistit, zda a jak děti dokáží rozvinout svou představivost a zda se dokáží vžít do cesty na létajícím koberci. Zjistit, zda děti vědí, jak navázat kontakt s cizím jedincem a jak se slušně představit. Dovést je k pochopení, že odlišnosti ve vzhledu i chování všech dětí i dospělých jsou přirozené.

### Část 4. Cesta k vodě

obsah - Sluchová analýza

**Motivace:** Hakim: „*Slyšíte, jak všude kolem nás šustí suchá tráva? Musíme našlapovat velice opatrně, aby nás nekousl do nohy had, protože hadů máme v Africe spousty. Slyšíte? Jaká zvířata nás to z dálky zdraví?*“

**Průběh:** Cestou k řece jdeme v africké džungli za doprovodu zvuků afrických zvířat – lvi, hroši, zebry, hyeny, hadi, ptáci (CD se zvuky Afriky), které děti budou rozpoznávat. Pokud si nebudou vědět rady, poradí jim Hakim, který se se zvířaty setkává dennodenně. Jakmile uslyšíme první zvuk afrického zvířete, děti budou mít za úkol (potichu a opatrně, aby nevyplašily hady), najít ve třídě obrázek zvířete, které slyšely. Tento mi budou dávat do ruky a společně je pak nalepíme na velký papír.

**Cíle:** Zjistit, zda děti pomocí sluchové analýzy dovedou rozpoznat africká zvířata, zda dokáží přiřadit správný zvuk daného zvíře ke zvířeti na obrázku a zda umí dodržovat předem domluvená pravidla hry. Posilovat přirozené poznávací city, v tomto případě zájem a radost z objevování, rozvíjet fantazii a představivost

## **Část 5. Propast**

obsah - Problémová situace

**Motivace:** Učitelka: „*Děti, podívejte se na tu velikánskou propast, která je před námi! Pozor ať tam nespádnete! Jak se teď dostaneme na druhou stranu?*“

**Průběh:** Děti mají za úkol vymyslet co nejvíce možností, jak se společnými silami dostat na druhou stranu propasti (ta bude vyznačena lanem). Pokud si nebudou vědět rady, poradí jim Hakim, který se běžně s těmito situacemi setkává.

Hakim: „*Támhle je velký starý strom, po kterém bychom propast mohli přejít. Sám ho ale nezvládnou přinést, protože je na mě moc těžký.*“

Cílem v této situaci je, aby děti nabídly svou pomoc a těžký strom společně přinesly. (strom nahradí gymnastická lavička)

**Cíle:** Zjistit, zda mezi sebou děti dokáží spolupracovat při naleznutí nových řešení a společnými silami daný problém vyřešit. Zda dokáží vyjádřit svůj názor a nabídnout svou pomoc druhému.

## Část 6. Africký míč

obsah - Spolupráce

**Motivace:** Hakim: „*Podívejte se děti, kolik máme okolo sebe místa! Tady bychom si mohli společně zahrát nějakou hru, co myslíte? Já bych se moc rád naučil nějakou hru, kterou hrajete u vás ve školce a jestli chcete, můžu vám taky ukázat, jak si vyrábíme africký míč se kterým se dá báječně hrát kopaná. My tady totiž nemáme obchody, kde bychom si míč mohli koupit.*“

**Průběh:** Děti se budou muset společně dohodnout, kterou hru Hakima naučí. Hakim po dohrání hry ukáže, jak a z čeho si děti v Africe vyrábí míč a společně si zkusí s tímto míčem házet. Jeden míč budu mít předem vyrobený (viz příloha č. 5).

**Cíle:** Zjistit, zda děti dokáží přijímat a uzavírat kompromisy a dodržet dohodnutá pravidla, seznámit děti s africkou hračkou.

## Část 7. Africký tanec

obsah - Rytmické a pohybové cvičení

**Motivační příběh:** Učitelka: „*Děti slyšíte? Co to jen může být?*“ Z dále se line zvuk bubnů. Hakim: „*To jsou bubny, na které hraje celá má velká rodina. Protože doma nemáme televizi, ani rádio a nemůžeme tak poslouchat hudbu, vyrábíme si bubny, na které hrajeme a tancujeme do jejich rytmu. Nejjednodušší mám, když mně táta před tancem pomaluje obličej různými barvami. To se mi pak tancuje daleko lépe. Kdybyste chtěli, můžu vám barvy a obličej půjčit a společně si pak do rytmu bubnů můžeme zatancovat.*“

**Průběh:** Děti se v této části projektu seznámí s odlišnou kulturou, do které se budou moci prostřednictvím zvuků bubnů a díky barvám na obličej lépe vžít. Společně vyzkoušíme rytmizaci a synchronizované kruhové tance.

**Cíle:** Seznámit děti s hudebními aktivitami v Africe, vžít se do role afrického tanečníka, synchronizovat pohyby těla s rytmem bubnů a orientovat se v prostoru.

## Část 8. řeka a ochutnávka kukuřičných placek

obsah - Cizokrajná jídla

**Motivační příběh:** Hakim: „*Já už slyším řeku, to je dobře, protože už mám moc velkou žízeň. Ke svačině mi maminka dala kukuřičné placky. Znáte je? Chtěli byste*



*ochutnat? Jak to udělat když je nás tu tolik a já mám jen tři placky? Mezitím se zatím můžeme napít“*

**Průběh:** Pro děti budu mít připravené domácí kukuřičné placky. Děti budou mít za úkol vymyslet jak se navzájem spravedlivě podělit. K pití dostanou děti obyčejnou vodu z kohoutku, kterou budu mít předem připravenou ve skleničkách. Na závěr této části povedeme s dětmi rozhovor o tom, proč bychom neměli vodou a jídlem plýtvat.

**Cíle:** Seznámit děti s jídlem typickým pro africké země, zjistit, zda se dokáží podělit s ostatními a zda budou schopné vymyslet jak rozdělit jídlo tak, aby každý mohl ochutnat. Dovést děti k pochopení, že jídlem a vodou bychom neměli plýtvat.

## **Část 9. Rozloučení s Hakimem**

obsah- Přátelství mezi dětmi jiného etnika

**Motivační příběh:** učitelka: *„To jsme se dobře nasvačili, vidíte děti? Myslím, že je čas rozloučit se s Hakimem. Ještě nás čeká dlouhá cesta do naší země České Republiky. Chtěla by jsem ti Hakime moc poděkovat, že si nás pozval na výlet do Afriky a že si s námi byl po celou dobu a tolikrát nám toho v Africe ukázal.“*

Hakim: *„Já jsem moc rád, že jste za mnou přiletěli na návštěvu a že mám teď spoustu nových hodných kamarádů, kteří si mezi sebou umí navzájem pomoci. A co se vám v Africe nejvíce líbilo, nebo nelíbilo?“*

Na základě dětských hodnocení získám zpětnou vazbu na celý projekt. Na základě této zpětné vazby od samotných dětí, budu moci jednotlivé části multikulturního projektu upravit pro jeho příští realizaci.

**Průběh:** Děti budou Hakimovi vyprávět, co se jim nejvíce líbilo, nebo nelíbilo. Díky tomu dostanu zpětnou vazbu dětí na celý projekt. Společně s dětmi vymyslíme různé formy, kterými se s Hakimem můžeme rozloučit.

**Cíle:** Zjistit, zda děti dokáží zhodnotit jednotlivé činnosti a zda se nebojí hodnotit záporně. Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.

## **Část 10. Cesta domů a vyprávění zážitků paní učitelce**

obsah - Chronologické řazení událostí, převyprávění příběhu

**Motivace:** Učitelka: *„Všichni nasedat na létající koberec! Ahooooj Hakime!“*

Hakim: *„Habari! Kamarádi!“*

Učitelka: „Podívejte! Z té výšky je vidět až na žirafy a na lvy, které jsme slyšely v džungli! Můžeme jim naposledy zamávat! A já už vidím moře a hory a co vidíte vy? Vidím už i naši zemi Českou Republiku a školku... Tak a už jsme zpátky v naší školce. A čeká tu na nás vaše paní učitelka! Já mám děti dobrý nápad. Pojďme jí společně vyprávět o našich zážitcích.“

**Průběh:** S dětmi se přesuneme na létající koberec, děti si budou muset opět vzájemně pomoci, aby se na koberec všechny vešly. Z létajícího koberce budeme poznávat různá zvířata a proměny krajiny až do té doby než doletíme do třídy v mateřské škole, kde na nás bude čekat paní učitelka. Té budou děti vyprávět zážitky z našeho výletu pomocí kartiček s typickými znaky pro jednotlivé části projektu, které budou muset společně chronologicky seřadit. (viz příloha č. 6)

**Cíle:** Zjistit, zda děti dokáží chronologicky převyprávět děj od začátku do konce, zda se zvládnou záměrně soustředit na činnost, zda dokáží udržet pozornost, akceptovat vyprávění druhého a nezasahovat do jeho slovního projevu.

### 5.3.3 Metoda dotazníku, charakteristika

Pro zjištění informací týkajících se multikulturní výchovy a její realizace v mateřských školách jsem zvolila metodu kvantitativního výzkumu pro sběr dat, dotazník. Pomocí internetu jsem do záměrně vybraných pražských a brněnských mateřských škol, řídících se dle RVP PV, zaslala 326 dotazníků. Osobně jsem předala 17 dotazníků do čtyř mateřských škol v okolí Jičína.

Anonymní dotazník určený předškolním pedagogům se skládá celkem ze sedmi otázek, přičemž dvě otázky jsou uzavřené a pět otázek je otevřených.

Odpovědi na otázky v dotazníku mi odhalí názor předškolních pedagogů na multikulturní výchovu v mateřských školách, jejich dobré a špatné zkušenosti se začleňováním dětí jiného etnika mezi ostatní děti a také poukáží na nedostatky edukačního materiálu a pomůcek potřebných při multikulturní výchově.

## **Anonymní dotazník zjišťující dobré zkušenosti a postupy multikulturní výchovy předškolních pedagogů v mateřské škole:**

(znění otázek viz příloha č. 7)

1. Setkal/a jste se ve své pedagogické praxi s pojmem multikulturní výchova?
2. Co si pod tímto pojmem představíte?
3. Patří podle Vás vůbec multikulturní výchova do předškolního vzdělávání dětí?
4. V jaké souvislosti a jak často se s multikulturní výchovou zabýváte Vy?
5. Docházelo do Vaší třídy dítě jiného etnického původu? Jakého?
  - Jaké jste zaznamenal/a problémy na straně samotného dítěte, ostatních dětí a v čem byla tato situace obtížná pro Vás?
  - Jaká je Vaše osvědčená metoda, nebo postup, kterým je možné dítěti jiného etnika pomoci v začlenění mezi ostatní děti?
6. Jaká je Vaše osvědčená metoda, nebo postup, kterým je možné dětem přiblížit pojem multikulturalita, aniž by s nimi do třídy nedocházelo dítě jiného etnika?
7. Co Vám z hlediska pomůcek a materiálů v oblasti multikulturní výchovy ve Vaší mateřské škole nejvíce pomáhá a co nejvíce postrádáte?

## **6. Prezentace a interpretace zjištěných dat**

Zhodnocení multikulturního projektu, vyhodnocení metody rozhovoru s dětmi a dotazníku pro předškolní pedagogy ze záměrně vybraných mateřských škol, proběhlo po získání všech odpovědí, potřebných informací a získaných dat, tedy začátkem března 2014.

### **6.1 Data zjištěná rozhovorem, kritéria vyhodnocení**

Vybraní respondenti jsou rozděleny do dvou skupin A a B, podle tříd, do kterých dochází. V každé skupině jsou vedeny pod čísly 1-23. Odpovědi dvou dětí jiného etnika jsou vedeny zvlášť, jelikož by jejich odpovědi mohly ovlivnit konečný výsledek celého

výzkumného šetření. Jejich odpovědi tedy nejsou zařazeny v tabulce a jsou pouze slovně vyhodnoceny. Celkem je tedy 48 zkoumaných respondentů ukončující předškolní vzdělávání.

Pro tuto metodu mám připraveny tři hodnotící archy. Jeden je určen pro třídu A, do které nechodí dítě jiného etnika, druhý hodnotící arch je určen pro zapsání odpovědí dětí ze třídy B, která je multikulturně složená. Na každém z archů jsou v levém sloupci čísla jednotlivých dětí, tedy 1-23 a v horních sloupcích jsou vypsána čísla otázek z rozhovoru, tedy 1-5. Třetí hodnotící arch je určen pro děti jiného etnika. Do hodnotících archů budu v průběhu veškerých rozhovorů zapisovat odpovědi všech respondentů. Odpovědi mohou být vždy čtyři, podle etnika dítěte z fotografie. Znění zkratk použitých v hodnotícím archu je následovné: Asiat – a, Běloch – b, Černoch – č, Rom – r. Pokud dítě na otázku neodpoví, zapíšu do daného pole pouze pomlčku (-).

Kompletní rozhovory s vybranými respondenty budou nahrávány na diktafon z důvodu pozdějšího doplnění informací, či případné korekce.

Po vyhodnocení a porovnání těchto archů jednotlivých tříd, budou zjištěné informace převedeny do elektronické formy.

Všechny odpovědi týkající se etnického uvědomování dětí a jejich možných předsudků na základě fotografií dětí jiného, či stejného etnika budu vyhodnocovat konfrontací mezi dvěma třídami, tedy třídou A, do které nechodí dítě jiného etnika a třídou B, která je multikulturně složená. Zajímá mě, nakolik se budou odpovědi respondentů v daných otázkách shodovat, nebo nakolik se budou lišit.

(Kompletní archy s odpověďmi všech dětí třídy A, jsou zařazeny v příloze č. 8, archy s odpověďmi všech dětí třídy B, jsou zařazeny v příloze č. 9 a archy s odpověďmi dětí jiného etnika jsou zařazeny v příloze č. 10).

**1. Viděl/a jsi, nebo znáš někoho, kdo je podobný dětem z fotografií? Kde jsi ho viděl/a, odkud ji/ho znáš?**

- Díky této otázce jsem se od dotazovaných respondentů dozvěděla, zda jsou již obeznámeni s různými etniky a kde se s nimi nejčastěji setkávají.

Třída A

tab. č. 1

<b>Etnická skupina</b>	<b>Odpovědí</b>
Asiaté	<b>5</b>
Běloši	<b>13</b>
Černoši	<b>1</b>
Romové	<b>1</b>
Dětí neodpovědělo	<b>7</b>

Třída B

tab. č. 2

<b>Etnická skupina</b>	<b>Odpovědí</b>
Asiaté	<b>8</b>
Běloši	<b>10</b>
Černoši	<b>4</b>
Romové	<b>0</b>
Dětí neodpovědělo	<b>4</b>

Děti z obou tříd nejčastěji určovaly fotografie dětí bělošských a spojovaly je především s dětmi v mateřské škole. V multikulturně složené třídě, tedy ve třídě B, děti častěji uváděly asijské a černošské etnikum, než ve třídě A. 7 respondentů ve třídě B odpovědělo, že se s dětmi jiného etnika, podobným dětem na fotografiích setkávají každý den ve své třídě (tedy s dětmi asijského a černošského etnika). Pouze 3 děti ve třídě A uvedly, že se s dětmi jiného etnika, podobným dětem na fotografiích setkávají na školní zahradě.

Dívka asijského etnika připodobnila fotografii s asijskou dívkou ke své sestře a bělošskou dívku bez udání důvodu. Černošský chlapec připodobnil fotografii asijského i bělošského chlapce k dětem z mateřské školy se slovy: „*Tohohle Číňana znám ze zahrady, tenhle vypadá jak nákej Ukrajinec a náký cikáni jsou v zelený kyticce.*“ Z odpovědi černošského chlapce je patrné, že je s jinými etnickými skupinami již obeznámen a že si jedinců těchto skupin v mateřské škole všímá.

Díky vyhodnocené otázce č. 1 se dozvídáme, že děti ze třídy B, jsou díky jejich multikulturnímu složení třídy více obeznámeny s dětmi jiného etnika, protože jsou s nimi v dennodenním kontaktu a pomocí charakteristických znaků jejich etnika, dokáží své vrstevníky připodobnit k fotografiím dětí jiných etnických skupin. Všechny děti se více či méně setkávají s jinými etnickými skupinami jak v mateřské škole, tak ve svém okolí a při obeznámení s nimi, záleží pouze na dětské vnímavosti a na informacích, které se dozvídají od lidí, se kterými jsou nejčastěji v kontaktu.

#### **Vybrané odpovědi dětí:**

**třída A:** „*Toho opálenýho* (fotografie černošského chlapce), *jsem viděl v televizi*.“ Zde je patrné, že toto dítě zatím ještě nedovede správně pojmenovat dané etnikum.

**třída A:** „*Ňáký Čínany znám, ale nevím odkud*.“ Z této odpovědi je patrné, že toto dítě se s dětmi jiného etnika již setkal a také je umí zařadit do správné etnické skupiny.

## **2. Které/Kteří holčičky/kluci na obrázcích si jsou podobné/ní? V čem?**

- Díky této otázce se od dotazovaných respondentů dozvím, zda si uvědomují podobnost etnických skupin a zda k sobě dokáží přiřadit vždy dvě fotografie dětí stejného etnika. Dále se dozvím, jaké vnější charakteristické prvky vybraní respondenti preferují při srovnávání daných etnických skupin a jaké prvky jsou pro ně méně důležité, či nepodstatné.

Pro tuto otázku jsou vytvořeny dvě tabulky s výsledky.

Třída A

tab. č. 3

<b>Etnická skupina</b>	<b>Správné přiřazení etnik</b>
Asiaté	<b>6</b>
Běloši	<b>12</b>
Černoši	<b>8</b>
Romové	<b>3</b>

Třída B

tab. č. 4

<b>Etnická skupina</b>	<b>Správné přiřazení etnik</b>
Asiaté	<b>9</b>
Běloši	<b>17</b>
Černoši	<b>8</b>
Romové	<b>3</b>

Jak je na první pohled patrné, ne všechny děti z obou tříd jsou již etnicky uvědomělé. Ve třídě A nevědělo na tuto otázku odpovědět, nebo etnika špatně přiřadilo 9 dětí, ve třídě B pouze 3 děti. Nejvíce dětí z obou tříd k sobě správně přiřadily fotografie bělošských dětí. 8 jedinců z každé třídy bylo schopno správně přiřadit fotografie děti černošského etnika. Ve třídě A pak 6 dětí správně přiřadilo fotografie s dětmi asijského etnika a pouze 2 děti správně zařadily fotografie s romskými dětmi. 9 dětí ze třídy B správně přiřadilo fotografie asijských dětí a pouze 3 děti správně přiřadily fotografie dětí romského etnika.

Dívka asijského etnika ve třídě B správně přiřadila fotografie bělošských a asijských dívek a černošský chlapec správně přiřadil fotografie asijských, bělošských a černošských chlapců.

Etnické uvědomování dětí ve třídě A je menší než etnické uvědomování dětí třídy B. Ty byly v přiřazování fotografií dětí stejného etnika úspěšnější a podobnost jednotlivých etnik si uvědomovaly více.

## 2.1 V čem si jsou podobní?

Třída A

tab. č. 5

<b>Vnější vnímatelný znak</b>	<b>Počet</b>	<b>Převažuje</b>	<b>Počet</b>
Vlasy	<b>16</b>	Barva	<b>9</b>
		Struktura	<b>2</b>
		Délka	<b>2</b>
Oči	<b>7</b>	Barva	<b>1</b>
		Tvar	<b>3</b>
Barva pleti	<b>2</b>		
Úsměv	<b>1</b>		
Nemyje se	<b>1</b>		

Třída B

tab. č. 6

<b>Vnější vnímatelný znak</b>	<b>Počet</b>	<b>Převažuje</b>	<b>Počet</b>
Vlasy	<b>27</b>	Barva	<b>17</b>
		Struktura	<b>2</b>
		Délka	<b>6</b>
Oči	<b>10</b>	Barva	<b>1</b>
		Tvar	<b>8</b>
Barva pleti	<b>6</b>		

Nejvíce dotazovaných dětí ve třídě A i ve třídě B považuje za nejdůležitější charakteristický znak pro jednotlivá etnika právě vlasy. V obou případech děti rozdělovaly vlasy podle barvy, struktury i délky. Druhým nejčastějším charakteristickým znakem pro jednotlivá etnika byly oči, které děti dále rozdělovaly



podle barvy a tvaru. K mému překvapení se barva pleti ukázala jako nejméně podstatným znakem pro daná etnika. Pouze 3 děti ze třídy B k sobě správně přiřadily dvě stejné fotografie dětí jednoho etnika a dané etnikum správně pojmenovaly. Ve třídě A žádné dítě nepojmenovalo dané etnikum správným jménem.

Asijská dívka uvedla vlasy jako hlavní charakteristický znak asijských i bělošských dětí. Jako charakteristický znak pro asijské etnikum uvedl černošský chlapec tvar očí, a pro bělošské i černošské děti jako hlavní znak zvolil barvu pleti“ *„Tydle dva jsou stejný, protože maj šikmý oči, tyhlety jsou stejný, protože jsou běloši a tyhle dva jsou černoši.“* I z této věty můžeme vyhodnotit, že chlapec černošského etnika již dokáže poznat děti různých etnických skupin i jejich znaky, které jsou pro daná etnika typické.

Počet všech typických viditelných znaků pro jednotlivá etnika převažuje ve třídě B. Děti si v této třídě nad fotografiemi dětí asijského etnika více uvědomovaly typicky černé rovné vlasy a tvar očí. Nad fotografiemi dětí bělošských více poukazovaly na světlé vlasy a na světlou barvu pleti. Nad fotografiemi dětí černošských častěji uváděly vlasy (především u fotografií s dívkami) a barvu pleti. Pouze 3 děti ze třídy B k sobě přiřadily správné fotografie daných etnik na základě správné etnické skupiny, jež dokázaly sami pojmenovat. Ostatní děti jak ve třídě A, tak ve třídě B, sice dokázaly správně přiřadit některé fotografie dětí různých etnických skupin, ale jen na základě znaků, které mohou být typické i pro jiná etnika. Takovými znaky byly například černá barva vlasů, nebo tmavá barva očí, kterou mají jak Asiaté, Černoši, Běloši i Romové. Děti z obou tříd k sobě správně přiřazovaly daná etnika na základě vlasů, jejich délky a barvy. Zajímavé bylo, že fotografie některých dětí stejného etnika stejnou délku, či barvu vlasů neměly a i přes to je děti z tohoto důvodu označily za podobné. Z toho soudím, že si děti již uvědomují jednotlivé etnické skupiny, ale ještě je neumí správně pojmenovat. Proto za charakteristické znaky, jež dané etnikum spojují, jsou často uváděny neadekvátní prvky, typické pro více etnik. Děti ze třídy B si rozdíl mezi jednotlivými etniky uvědomují daleko lépe, než děti ze třídy A. Jako důvod opět uvádím multikulturní složení třídy B, díky které jsou děti lépe etnicky uvědomělé.

#### **Vybrané odpovědi dětí:**

**třída A:** *„Tyhle cikáni jsou stejný, protože jsou opálený. No opálený... nemyjou se.“* Zde se objevil první předsudek vůči romskému etniku, kdy tázaná dívka označuje romské děti za nemyté.

**třída A:** „Tyhle dva nemaj kulatý oči, ale maj je takhle.“ Chlapec naznačil na svých očích tvar, který měl na mysli.

**třída B:** „Ty dvě holčičky jsou stejný, protože jsou Černošky.“

**třída B:** „Tenhle a tenhle kluk jsou světlý a jsou to Běloši.“

### 3. Je na fotce nějaká holčička/kluk, která/ý je podobná/ý tobě? V čem?

- Pomocí této otázky se od dotazovaných respondentů dozvím, zda se dokáží na základně identifikace zařadit do skupiny svého etnika a jakých společných znaků jsou si vědomi.

Třída A

tab. č. 7

Etnická skupina	Vnější vnímatelný znak	Převažuje	Počet
Asiat	Vlasy	Barva	5
Běloši	Vlasy	Barva	11
		Účes	4
	Pleť		1
Černoch	-	-	0
Rom	-	-	0

Třída B

tab. č. 8

Etnická skupina	Vnější vnímatelný znak	Převažuje	Počet
Asiat	Vlasy	Barva	5
Běloši	Vlasy	Barva	13
		Účes	3
Černoch	-	-	0
Rom	-	-	0

Odpovědi týkající se identifikace na základě stejnosti, jsou u dětí z obou tříd takřka shodné. Jak ze třídy A, tak ze třídy B 2 děti nevěděly, zda jsou někomu na

fotografiích podobné. V obou třídách se jak chlapci, tak dívky ztotožňovaly převážně s dětmi bělošskými a to na základě podobnosti svých vlasů s vlasy dětí na fotografiích. Ty děti, které měly vlasy černé, určovaly za sobě podobné děti asijského etnika. Pouze jedno dítě ze skupiny A se vyjádřilo na základě stejnosti barvy pleti.

Asijská dívka se ztotožnila s fotografií dívky asijské na základě barvy vlasů. Černošský chlapec se ztotožnil s fotografií černošského chlapce na základě stejné barvy pleti: „*Já jsem podobnej tomuhle klukovi, protože je taky černej jako já.*“ Je patrné, že asijská dívka i černošský chlapec si jsou svých etnik vědomi a jsou si vědomi i charakteristických znaků, které jsou pro daná etnika typická.

#### **Vybrané odpovědi dětí:**

**třída A:** „*Tadyta holka je mi podobná, protože má stejně bílou pleť jako já.*“

#### **4. Je na fotce některá/ý holčička/kluk, se kterou/kterým by si nechtěl/a kamarádit? Proč?**

- Díky této otázce se dozvím možné antipatie vůči dětem z fotografií a možné předsudky vůči dětem jiného etnika.

Třída A

tab. č. 11

<b>Etnická skupina</b>	<b>Antipatie</b>
Asiaté	<b>0</b>
Běloši	<b>0</b>
Černoši	<b>1</b>
Romové	<b>6</b>

Třída B

tab. č. 12

<b>Etnická skupina</b>	<b>Antipatie</b>
Asiaté	<b>1</b>
Běloši	<b>0</b>
Černoši	<b>0</b>
Romové	<b>3</b>

Děti z obou tříd nevznesly žádné antipatie vůči fotografiím s dětmi bělošskými. Ve třídě A jedno dítě vyjádřilo své antipatie vůči fotografii černošského chlapce, protože mu jeho vlasy přišly chlupaté a nehezke. 6 dětí vyjádřilo své antipatie k dětem romského etnika. Jedno dítě neumělo důvod své antipatie vyjádřit, ostatní důvody byly následovné: *krátké vlasy, nemyje se, rozčuchané vlasy, divný obličej, je divný*. Ve třídě B jedno dítě své antipatie vyjádřilo k fotografii asijského chlapce, protože se mu nelíbil. Tři děti se negativně vyjádřily k fotografiím dětí romského etnika, kdy jedno dítě nedovedlo svou antipatii vyjádřit a zbylé dvě děti uvedly tyto důvody: velké zuby, nelíbí se mi.

Asijská dívka neměla vůči dětem z fotografií žádné antipatie a černošský chlapec vyjádřil antipatie vůči fotografii romského chlapce, ale svůj důvod nedovedl charakterizovat.

Doufala jsem, že na tuto otázku odpoví co nejmenší počet dětí, protože by bylo smutné, kdyby již v předškolním věku projevovaly ve velké míře antipatie vůči ostatním dětem jiného etnika. Překvapilo mě, že v obou třídách děti nejčastěji vyjadřovali antipatie vůči dětem romského etnika, protože v předchozích otázkách se o dětech tohoto etnika příliš nezmiňovaly. Důvodů může být několik. Ač jsem se při výběru fotografií dětí jednotlivých etnik snažila vybrat děti se stejně spokojeným a přátelským výrazem ve tváři, mohly se v dětských očích tyto fotografie vymykat mezi fotografiemi ostatními. Pokud by tomu tak vážně bylo, nedovedu si vysvětlit, že by se špatný výběr fotografie týkal jak fotografií chlapců, tak fotografií dívek romského etnika, protože zmíněné antipatie se objevovaly vůči oběma pohlavím. Dalším důvodem může být již zakotvená antipatie vůči romským dětem, z důvodu nahlas projevovaných antipatií, či nesnášenlivosti ze strany rodičů a blízkých osob těchto dětí, jelikož v naší společnosti se s antipatiemi vůči romské populaci setkáváme nejčastěji.

vybrané odpovědi dětí:

třída A: „*S tou bych nechtěla kamarádit, protože se nemyje.*“

Dítě i v této otázce znovu zmiňuje, že se dívka romského etnika neumývá a vyjadřuje vůči ní silné antipatie, které jsou spojeny s jejími již zakotvenými předsudky.

**5. Je na fotce některá/ý holčička/kluk, se kterou/kterým by si chtěl/a kamarádit? Proč?**

- Díky této otázce se dozvím, jaké etnikum děti preferují ve výběru kamaráda a jaké vizuální prvky při výběru, jsou pro děti důležité.

Třída A

tab. č. 9

<b>Etnická skupina</b>	<b>Sympatie</b>	<b>Důvod</b>	
Asiaté	<b>1</b>	Líbí se mi	<b>1</b>
Běloši	<b>19</b>	Líbí se mi	<b>10</b>
		Je hezká/ý	<b>8</b>
		Je hodná/ý	<b>1</b>
Černoši	<b>0</b>		
Romové	<b>1</b>	Líbí se mi	
Všichni	<b>2</b>		

Třída B

tab. č. 10

<b>Etnická skupina</b>	<b>Sympatie</b>	<b>Důvod</b>	
Asiaté	<b>4</b>	Líbí se mi	<b>2</b>
		Hanička	<b>2</b>
Běloši	<b>15</b>	Líbí se mi	<b>10</b>
		Je hezká/ý	<b>3</b>
Černoši	<b>1</b>	Líbí se mi	<b>1</b>
Romové	<b>0</b>		
Všichni	<b>3</b>		

Děti obou tříd, při výběru svého kamaráda nejvíce volili bělošské děti. Nejčastěji uváděly, že se jim vybrané dítě líbí, nebo je hezké. Třída B ve srovnání s třídou A více vyjadřovala své sympatie vůči asijským dětem. Některé děti jako důvod uvedly podobnost s jejich asijskou kamarádkou, se kterou chodí do stejné třídy. Stejně tak tomu

bylo i při výběru kamaráda černošského etnika, přičemž ve skupině A své sympatie vůči černošským dětem nebyly žádné. Jedno dítě ze skupiny A vyjádřilo sympatie k dítěti romského etnika, oproti třídě B, kde se sympatie vůči romskému etniku neprojevíly. Dvě děti ze třídy A a 3 děti ze třídy B nedokázaly určit, s kým by chtěly kamarádit a své sympatie projevily vůči dětem všech etnických skupin.

Asijská dívka ve svém výběru zvolila bělošskou dívku, ale neuvedla žádný důvod, černošský chlapec své sympatie vyjádřil k fotografii černošského chlapce, se kterým se ve třetí otázce ztotožňoval na základě jejich podobnosti.

Z vyhodnocených odpovědí na tuto otázku je zřejmé, že si děti nejčastěji za své kamarády vybírají děti stejného etnika, se kterými se ztotožňují a spojují. Ve třídě B k výběru kamaráda asijského, či černošského etnika přispívá a má velice kladný vliv multikulturní složení třídy, kde se děti setkávají s dětmi těchto etnických skupin.

### **Celkové zhodnocení dat získaných rozhovorem s dětmi, na základě fotografií dětí jiného, či stejného etnika**

Konfrontace odpovědí dětí z obou tříd odhalila, že multikulturně složená třída je etnicky uvědomělejší a díky vlastní zkušenosti dětí, jež se denně s dětmi jiného etnika setkávají ve své třídě mateřské školy, je s etnickými skupinami i lépe obeznámená. Většina dětí z obou tříd ještě nedokáže pojmenovat jednotlivé etnické skupiny, ale jejich vizuálně vnímaných prvků si v tomto věku již všímají. Nejčastějším vnímaným prvkem, který děti obou tříd rozpoznávaly, byly pro daná etnika vlasy a oči. Barva pleti byla pro děti téměř nerozhodující. Děti obou tříd se nejčastěji ztotožňovaly s bělošskými dětmi, vůči kterým také projevily nejvíce sympatií. Tyto sympatie se vztahovaly k otázce, zda by se s některými dětmi z fotografií chtěli přátelit. Děti z multikulturně složené třídy častěji ve výběru kamaráda volily asijské etnikum. Jejich zdůvodnění se týkalo oblíbenosti asijské dívky v jejich třídě. K diskusi se nabízí otázka, zda by se výběr kamaráda změnil v případě, že by dítě jiného etnika v multikulturně složené třídě nebylo u dětí populární, ba naopak, bylo by ostatními dětmi nepřijímáno z důvodu jeho negativního a nevhodného chování v mateřské škole jak vůči dětem samotným, tak vůči předškolnímu pedagogovi. Předsudky vůči jinému etniku se projevily pouze u dívky, do jejíž třídy nedochází dítě jiného etnika. Tento předsudek se týkal fotografie romské dívky.

## 6.2 Vyhodnocení multikulturního projektu, kritéria vyhodnocení

Po zpracování všech zjištěných dat vždy zhodnotím, zda se mi podařilo naplnit cíle, které jsem si na začátku každé části projektu stanovila. Veškeré cíle vycházejí z RVP PV, ze vzdělávací oblasti interpersonální a environmentální. Realizace celého projektu bude nahrávána na diktafon, z důvodu pozdějšího zpracování dat a přepsání dětských reakcí do elektronické formy.

### Část 1. Přišel dopis z Afriky

obsah - Uvedení do hry

**Cíle:** Cílem této části bylo u dětí zjistit, zda mají elementární povědomí o širším světě a dovést je k pochopení, že lidé z cizích zemí mají jiné jméno a mluví jiným jazykem, který se můžeme učit, abychom si navzájem všichni rozuměli.

**Pozorování:** Děti si pozorně a se zaujetím poslechly znění dopisu a vžily se do situace, že poletíme do Afriky na létajícím koberci.

#### **Vybrané reakce dětí:**

*„V Africe jsem ještě nebyla. My jsme byli u moře v Chorvatsku letadlem.“*

Některé děti se podělily se svými zážitky z dovolených. Po chvíli jsem se zeptala, zda někdo z nich už byl na dovolené v Africe a začali jsme společný rozhovor na toto téma.

#### **vybrané reakce dětí:**

*„Afrika je země, kam jedeš strašně daleko.“*

*„V Africe je hodně zvířat a my je máme jenom v zoologický zahradě.“*

*„V Africe maj hodně zlata a jsou bohatý.“*

*„Spěj na takovejch stromech, protože maj strach, aby je nezabili lvi.“*

*„Lidi tam jedí hlavně ananas a taky banány“*

*„Nemaj tam obchody a nemůžou si nic koupit.“*

Dále jsem se zaměřila na slovo „Habari“, jež je svahilsky pozdrav ahoj. Děti jsem s tímto faktem ovšem neseznámila a zajímalo mě, co si pod tímto slovem představí.

#### **Vybrané reakce dětí:**

*„To jste asi špatně přečetla.“*

Přečetla jsem tedy konec dopisu ještě jednou, abych děti ubezpečila, že se nemýlím. I tak je ale nenapadlo jakékoliv vysvětlení pro toto nám neznámé slovo. Proto jsem dětem pomohla a řekla jim, že by to možná mohl být pozdrav, který se v Africe řekne místo ahoj „habari“. Děti s touto možností souhlasily. Společně jsme si všichni africký pozdrav zkusili několikrát po sobě říci a zapamatovat si ho. Dětem jsem vysvětlila, že Hakim, který nám poslal dopis, žije v daleké Africe a mluví cizí řečí a že lidé z různých zemí mluví jinými jazyky, které se můžeme všichni učit, abychom si vzájemně rozuměli.

**Vybrané reakce dětí:**

*„My se tady učíme angličtinu s Mikem. On nám česky nerozumí, jenom anglicky.“*

*„Táta chodí na němčinu do školy pro dospělé.“*

Závěrem první části byl rozhovor o nám neznámém jménu Hakim. Moje první otázka byla: *„Proč si myslíte, že se jmenuje Hakim? Proč se nejmenuje třeba Martínek?“* Děti dlouho nad danou otázkou přemýšlet nemusely, protože odpověď jednoho chlapce byla vystihující.

**Vybrané reakce dětí:**

*„Protože bydlí v Africe a tam maj děti jiný jména než tady.“*

S dětmi jsme si pověděli, že každý se jmenuje jinak a že lidé z cizích zemí mají (pro nás) i cizí jména. Nakonec jsme se všichni shodli, že se za Hakimem do Afriky na létajícím koberci poletíme podívat.

**Zhodnocení cílů:** Na základě rozhovoru, týkajícím se Afriky jsem zjistila, že děti mají elementární povědomí o širším světě, které je i není pravdivé. V tomto ohledu vždy záleží na zkreslení různých informací, které děti získávají jak ze stran předškolních pedagogů, tak ze stran svých rodičů, či sourozenců. Samotné děti nedokázaly charakterizovat africký pozdrav z dopisu. To ale neznamená, že nemají elementární povědomí o cizích jazycích, protože samy uváděly svou zkušenost s učením se anglického jazyka s rodilým mluvčím a proto vyšlo najevo, že děti mají elementární povědomí o cizích jazycích, jež se můžeme učit, abychom porozuměli lidem z cizích zemí. Děti mají také povědomí o jménech lidí, která jsou typická pro jiné země. Jako příklad uváděly jméno jejich rodilého mluvčího a odlišnost jména loutky afrického chlapce jim nepřišla zvláštní.



## Část 2. Cesta do Afriky na létajícím koberci

obsah - Prosociální chování

**Cíle:** Cílem této části bylo zjistit, zda děti dokáží projevit prosociální chování a prosociální postoje ve vztahu k ostatním dětem, zda jsou mezi sebou schopny vzájemné spolupráce a komunikace a zda dokáží společně vyřešit problém.

**Pozorování:** Krátkým připomenutím textu z dopisu děti aktivně začaly vymýšlet text básničky. Nejprve jsme společně zkusili přijít na rým spojený s naším jménem. Tak se mohly zapojit všechny děti. Dále jsme se společně snažili vymyslet rýmy spojené s Afrikou, naší třídou, jmény dětí a s africkými zvířaty. Všechny děti se aktivně zapojovaly a velice se bavily.

### **Vybrané reakce dětí:**

„Natálka – korálka“

„V Africe – čepice“

„Janička – tkanička“

„školka – holka“

### **Text naší básničky:**

„Koberec at' letí, už je plný dětí. Chytíme si čepice a už budem v Africe.“

Protože byl létající koberec (padák) před realizací tohoto projektu záměrně zmenšen (svázan ze stran gumičkami), všechny děti se na něj nemohly jednotlivě posadit. Létající koberec jsem rozkládala se slovy, že je dost malý a že je nutné vymyslet jak to udělat, abychom se na něj vešli všichni. Děti si vedly obstojně a díky jejich dobrým nápadům se jim úkol povedl splnit.

### **Vybrané reakce dětí:**

„Můžeme si na něj stoupnout.“ Na tuto možnost jsem reagovala se slovy, že bychom z té veliké výšky mohli spadnout.

„Tak se můžeme vejít na klín a někdo půjde k vám.“

Děti si na koberci posedaly blízko k sobě a všechny projevily pomoc k druhému tím, že ho vzaly na svůj klín, většina seděla na klíně svého kamaráda a na mém klíně se usadily tři děti. Děti se k sobě vzájemně tiskly tak, aby z koberce žádné z nich nespadlo.

**Zhodnocení cílů:** Děti společně dokázaly vyřešit problém a celá skupina se spolehlivě vešla na malý prostor létajícího koberce. Vzájemná spolupráce proběhla také

při vymýšlení básničky. V průběhu této části projektu bylo patrné, že děti mají základy prosociálního chování, které dokáží také projevit ve vztahu k ostatním vrstevníkům.

### **Část 3. Seznámení s Hakimem**

obsah - Simulovaná realita – situace v Africe

**Cíle:** Cílem této části bylo zjistit, zda a jak děti dokáží rozvinout svou představivost a zda se dokáží vžít do cesty na létajícím koberci, zjistit, zda děti vědí, jak navázat kontakt s cizím jedincem a jak se slušně představit a dovést je k pochopení, že odlišnosti ve vzhledu i chování všech dětí i dospělých jsou přirozené.

**Pozorování:** Byla jsem mile překvapená, když děti na létajícím koberci začaly reagovat na mé poznatky týkající se toho, co všechno z výšky vidím. Navzájem se předháněly v tom, kdo uvidí více zvířat, stromů, řek a lidí. Po přistání v Africe jsme poprvé spatřili afrického chlapce Hakima. Ten nás pozdravil africkým pozdravem habari. Některé děti byly zprvu ostýchavé, ale většina aktivně reagovala a odpověděla na pozdrav. Ptala jsem se jich, jakým způsobem bychom se mohli s Hakimem seznámit a skamarádit. Děti sami navrhly, abychom si společně zahráli hru „Jak se jmenuješ.“

Všechny děti se představily a společně začaly vyprávět, jak probíhala cesta na létajícím koberci. Ač se některé děti na létajícím koberci nevyjadřovaly, zpětně, při vyprávění si vymýšlely, co během letu upozorovaly. Při rozhovoru týkajícím se afrického slunce a hnědé pokožky Hakima všechny děti pozorně poslouchaly a nijak se neprojevovaly. Společně s dětmi jsme se pak snažily najít co nejvíce v oblasti stejnosti a jinakosti týkající se našeho vzhledu.

#### **Vybrané reakce dětí:**

*„Davídek má stejné vlasy jako Hakim“*

*„Já mám stejné tričko jako Nikolka“*

Snažila jsem se dovést děti k pochopení, že všichni jsme si rovni a jsme stejní, ač jsou v našem vzhledu patřičné rozdíly. Ptala jsem se dětí na otázky: „*Kdo má dlouhé vlasy? Kdo má černé vlasy? Kdo má pupík? Kdo má dvě uši?*“ Děti, které daný rys spojoval, se vždy postavily a chytily se za ruce. Při každé otázce jsme se zeptali i Hakima, aby si děti uvědomovaly, že vyjma barvy pleti nejsou mezi dětmi a jím samotným žádné větší rozdíly. Děti se při této činnosti předháněly, kdo bude loutku afrického chlapce držet za ruku. Dále pokračoval rozhovor týkající se vody v Africe.

### **Vybrané reakce dětí:**

*„V Africe maj vodu strašně špinavou“*

*„My musíme na chatě taky chodit pro vodu daleko. Chodíme do studny k Janičce.“*

Tento chlapec se dokázal sžít se situací vyprávěnou prostřednictvím loutky afrického chlapce a pomocí mimiky a intonace projevil prosociální chování vůči druhému jedinci. S dětmi jsme si připomněli, že vodou musíme šetřit, a že v umývárkách nesmíme zapomínat vodu puštěnou.

**Zhodnocení cílů:** Děti dokázaly rozvinout svou představivost a vcítit se do cesty na létajícím koberci. Předváděly, jak jim vlají vlasy, se shora viděly spoustu zvířat a byly schopné vytvářet různé představy. Při navazování kontaktu s loutkou afrického chlapce byly některé děti ostýchavé, ale celá skupina byla schopna pozdravit a představit se svým jménem. Loutku afrického chlapce děti přijaly bez větších obtíží, (některé děti si loutku delší dobu prohlížely a byly zamlklé). Rozhovor týkající se odlišností ve vzhledu mezi dětmi se ukázal jako přínosný. Děti si uvědomovaly, že jsou stejné především díky tomu, že všechny mají uši, pupík aj. Aktivně do této činnosti zapojovaly i loutku afrického chlapce, se kterou se také ztotožňovaly.

### **Část 4. Cesta k vodě**

obsah - Sluchová analýza

**Cíle:** Cílem této části bylo zjistit, zda děti pomocí sluchové analýzy dovedou rozpoznat africká zvířata, zda dokáží přiřadit správný zvuk daného zvíře ke zvířeti na obrázku a zda umí dodržovat předem domluvená pravidla hry. Posilovat přirozené poznávací city, v tomto případě zájem a radost z objevování, rozvíjet fantazii a představivost.

**Pozorování:** Děti se dokázaly vžít do situace, kdy opatrně našlapovaly v suché trávě, aby nešláply na jedovatého hada. Jakmile jsme slyšeli první zvuk afrického zvířete, děti zapomněly na pravidlo tichého hledání zvířete na obrázku a všechny začaly ve velkém shonu dané zvíře hledat a dohadovaly se, kdo mi obrázek donese. Proto jsem celou činnost pozastavila a upravila pravidla tak, aby děti na zvíře pouze ukázaly a já obrázek do rukou vezmu sama. Prostřednictvím loutky afrického chlapce jsem dětem vysvětlila, že pokud budou křičet a dupat, mohli by je nejen kousnout jedovatí hadi, ale

také by mohly vyplašit ostatní zvířata, která bychom pak už neslyšely. Při pokračování této činnosti se děti snažily chodit pomalu a v tichosti. Největší problém měly s poznáním hroších a zebřích zvuků. Děti se ve svých nesnázích měly obrátit na loutku afrického chlapce. Musela jsem děti podpořit a navést, aby se zeptaly jeho a ne mě. Zdůvodnila jsem to tím, že jim pomoci nemohu, protože sama zvuk nedokáží rozeznat. Po nalezení všech obrázků afrických zvířat jsme si je znovu zopakovali a nalepili na společný papír. Při této činnosti se děti střídaly a vzájemně se doplňovaly.

**Zhodnocení cílů:** Pravidla dané hry nebyla přiměřena k věku dětí. Ty jsou velice soutěživé, a proto byla tato situace z jejich strany nezvladatelná. Po upravení daných pravidel již děti byly schopny je dodržovat. Děti se po celou dobu soustředily na zvuky zvířat, vžily se do motivačního příběhu a pomocí sluchové analýzy byly z velké většiny schopné přiřadit daný zvuk ke zvířeti na obrázku. Při společném lepení obrázků se zvířaty se děti střídaly a dokázaly spolupracovat na společném výtvoru.

## Část 5. Propast

obsah - Problémová situace

**Cíle:** Cílem v této části bylo zjistit, zda mezi sebou děti dokáží spolupracovat při naleznutí nových řešení a společnými silami daný problém vyřešit. Zda dokáží vyjádřit svůj názor, a nabídnout svou pomoc druhému.

**Pozorování:** Ani jedno dítě nevzneslo své pochyby vůči fiktivní propasti vyznačené lanem. Děti jsem úmyslně držela dál od vyznačeného místa, aby neměly tendence do fiktivní propasti skákat. Společně jsme si sedli z jedné strany propasti, tak abychom na ni všichni dobře viděli a vymýšleli jsme různá řešení.

### Vybrané reakce dětí:

*„Já jí zkusím přeskočit“*

*„Můžeme zavolat helikoptéru a přeletět v helikoptéře“*

*„Já bych tam hodil lano jako Spiderman“*

Prostřednictvím loutky afrického chlapce jsem dětem pochválila jejich možná řešení a po té jsme společně zjistili, že tato řešení jsou nerealizovatelná. Protože má Hakim v Africe spoustu zkušeností, které my nemáme, pomohl nám vymyslet řešení, jak se dostat na druhou stranu propasti. Jakmile se zmínil o suchém stromu (gymnastické lavičce), který bohužel nedokáže sám uzvednout a dát ho přes propast, většina dětí se

sama aktivně nabídla a chuť pomoci africkému chlapci se přenesla na celou skupinu dětí. Ty pak společnými silami daly lavičku přes propast a jeden po druhém přešly na druhou stranu.

**Zhodnocení cílů:** Pouze 2 děti dokázaly nalézt řešení na daný problém. Všechny mezi sebou dokázaly spolupracovat a od většiny dětí se vůči loutce afrického chlapce objevilo prosociální chování, kdy mu sami nabídly svoji pomoc v jeho nesnází.

## Část 6. Africký míč

obsah – Spolupráce

**Cíle:** Cílem v této části bylo zjistit, zda děti dokáží přijímat a uzavírat kompromisy a dodržet dohodnutá pravidla, seznámit děti s africkou hračkou.

**Pozorování:** Děti se snažily překlíčováním sdělit Hakimovi, jakou hru ho naučí. Takové řešení ovšem nebylo přijatelné. Hakim jim řekl, že když přes sebe všichni křičí, nemůže tak nikomu rozumět a zvolil metodu hlasování. Děti zvolily 4 hry, jimiž byly: garáže, rybičky rybáři jedou, na lištičky a židličky. Po společném hlasování zvítězila hra rybičky, rybáři jedou. Hakim vybral jedno dítě a to vysvětlilo pravidla této hry. Společně si všechny děti i s Hakimem hru zahrály. Bylo zajímavé pozorovat, jak se děti chtějí při hře Hakima držet za ruku. Po dokončení pohybové hry se Hakim zeptal dětí, zda vědí, jak a s čím si hrají v Africe.

### Vybrané reakce dětí:

*„Jezděj na slonech, protože v Africe jsou sloni a ty můžou vozit lidi“*

*„Já si myslím, že v Africe hrajou děti taky fotbal“*

dítě A: *„Různě si můžou hrát s větývkama, protože hraček tam moc nemají“*

učitelka: *„Proč si myslíš, že v Africe nemají moc hraček?“*

dítě A: *„To mi říkala ségra. Ona chodí do školy a učí mě.“*

Hakim dětem vysvětlil, že mají hraček málo, protože si je nemohou koupit v obchodě. Další činností bylo seznámení dětí s africkou hračkou v podobě míče z igelitových tašek. Hakim předvedl dětem, jak se takový míč vyrábí. Na závěr této části projektu jsme s africkým míčem zkusili míčovou hru, týkající se výběru kamaráda. K mému překvapení byl míč 6x hozen směrem k Hakimovi, což vyjádřilo fakt, že Hakima děti přijaly za sobě blízkého.

**Zhodnocení cílů:** Velice se osvědčila metoda hlasování, na kterou jsou děti z této třídy zvyklé. Díky této metodě se děti navzájem nedohadovaly a snadněji přijaly kompromis. Během obou pohybových her byla mezi dětmi dodržována stanovená pravidla, která se nemusela víckrát opakovat, či zdůrazňovat. Výroba africké hračky děti příliš neoslovila, ale v závěru si s míčem chtěly házet všechny děti. Na základě hry s africkým míčem vyšlo najevo, že děti přijaly loutku afrického chlapce za svého kamaráda.

## **Část 7. Africký tanec**

obsah - Rytmické a pohybové cvičení

**Cíle:** Cílem této části bylo seznámit děti s hudebními aktivitami v Africe, vžít se do role afrického tanečníka, synchronizovat pohyby těla s rytmem bubnů a orientovat se v prostoru.

**Pozorování:** Jakmile se ozvaly první bubny, děti zbystřily a společně jsme začali vymýšlet, odkud tyto zvuky přichází a kdo na bubny asi hraje.

### **Vybrané reakce dětí:**

*„To jsou lovci, co jdou lovit lvy.“*

*„Možná to jsou bubeníci a hrajou na bubny.“*

*„Indiáni a asi tancují u ohně.“*

Situaci rozuzlil až Hakim. Ten vyprávěl o své rodině, která často okolo ohně tančí a aby se jim lépe tančilo, navzájem si na obličej nanášejí speciální barvu. Sdělil dětem, že v Africe nemají televizor ani, a že pro radost tančí, bubnují a zpívají. Některé děti začaly sami od sebe do rytmu bubnů podupávat a když Hakim vyndal barvy na obličej, velká většina dětí se s radostí nechala pomalovat. Pouze dvě dívky měly s nanesením barvy na obličej problém, proto zůstaly nepomalované. Celá skupina dětí se s chutí dala do tance a společně jsme zkoušeli kruhové tance spojené s rytmiizací. Místo do bubnů jsme s dětmi do rytmu tleskali.

**Zhodnocení cílů:** Tato část projektu byla z mého pohledu nejvíce povedená. Velkým přínosem pro jeho úspěšnost byla v barvě nanesené na obličeje dětí, které se tak lépe vcítily do afrických tanečníků a bubeníků. Dětem se velmi dařilo v koordinaci jejich pohybů se zvuky afrických bubnů.

## Část 8. řeka a ochutnávka kukuřičných placek

obsah – Seznámení s cizokrajným jídlem

**Cíle:** Cílem této části bylo seznámit děti s jídlem typickým pro africké země, zjistit, zda se dokáží podělit s ostatními a zda budou schopny vymyslet, jak rozdělit jídlo tak, aby každý mohl ochutnat. Dovést děti k pochopení, že jídlem a vodou bychom neměli plýtvat.

**Pozorování:** S dětmi jsme se napili čisté vody, kterou jsem měla předem připravenou ve skleničkách. Některé děti se nechtěly napít, protože nejsou na čistou vodu zvyklé. Hakim jim vysvětlil, že nic jiného k pití v Africe není, pouze voda, která je pro ně velice vzácná. S dětmi jsme se shodli, že máme velké štěstí, že nám voda teče z vodovodních kohoutků kdykoliv si vzpomeneme a děti sami připomněly, že nesmí zapomínat vodovodní kohoutky zavírat. (Je to jedním z třídních pravidel). Děti jevíly zájem o ochutnání africké placky až na jednu dívku, která nerada ve školce jí. Ta měla strach, že bude muset placku ochutnávat. Pouze jsem se ujistila, zda nechce z africké svačiny ochutnat ani malý kousek, ale dívka odmítla. Některé děti se začaly k africké placce vyjadřovat.

### Vybrané reakce dětí:

*„Já tohle jídlo znám. Moje maminka takový placky dělá někdy doma“*

*„My děláme doma bramboráky“*

Hakim dětem vysvětlil, z čeho se kukuřičné placky vyrábí a že je to jedno z mála jídel, které v Africe jedí, protože kukuřice jim roste na polích a nic jiného pěstovat nemohou kvůli velkému teplu a nedostatku vody. Na dětských tvářích bylo vidět, že s Hakimem soucítí. Nastala otázka, jak se o placky rozdělit, když je ve třídě tolik dětí a placky jsou jen tři.

### Vybrané reakce dětí:

*„Rozdělíme se, aby dostali všichni“*

*„Každý si trochu kousne“*

*„Rozdělíme placky na spoustu malých kousků a každý si vezme“*

S dětmi jsme placky roztrhali na spoustu malých kousků a všichni jsme mohli ochutnat. Na tácku pár kousků placky zbyly a mě zajímalo, co se zbytkem uděláme.

### vybrané reakce dětí:

*„Sníme je“*

*„Vrátíme je zpátky Hakimovi“*

*„Dáme ochutnat mamince a tátovi“*

*„Dáme ochutnat paní učitelce a paní kuchařce“*

Společně jsme se dohodli, že zbylé kousky africké placky dovezeme do školky a dáme ochutnat paní učitelce a paní kuchařce.

**Zhodnocení cílů:** Všechny děti měly snahu se o africké placky rozdělit a při dělení myslely i na ty, kteří s námi na výlet do Afriky nejeli. Děti byly velice empatické při popisování situace v Africe týkající se jídla a pití a díky jejich pravidlům ve třídě věděly, že se s vodou a jídlem nemá plýtvat.

## **Část 9. Rozloučení s Hakimem**

obsah - Přátelství mezi dětmi jiného etnika

**Cíle:** Cílem této části bylo zjistit, zda děti dokáží zhodnotit jednotlivé činnosti a zda se nebojí hodnotit záporně. Porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad.

**Pozorování:** Na základě dětských hodnocení jsem získala zpětnou vazbu na celý projekt. Děti hodnotily projekt především kladně a v průběhu hodnocení se zmínily o všech jeho částech. Nejvíce kladných hodnocení bylo na část projektu týkající se afrického tance. Důvodem bylo pomalování obličeje africkými barvami. Další nejvíce kladně ohodnocená část byla část týkající se sluchové analýzy, kdy děti rozeznávaly zvuky zvířat a přiřazovaly je ke správným obrázkům. Často zmiňovaly hady v trávě, dokonce jedna dívka popisovala, jaký měla v průběhu této činnosti strach, protože jí jeden chlapec strašil a předstíral, že se v hada proměnil. Během realizované činnosti jsem si této situace sama nevšimla.

### **Vybrané reakce dětí:**

*„ Nejvíc se mi líbilo, jak jsme měli pomalovanej obličej a tancovali jsme ten tanec.“*

*„Mně se líbilo, když jsme stopovali lvy v té veliký trávě.“*

*„Líbilo se mi, když sem se držel Hakima, když jsme hráli na rybičky.“*

*„Mně se líbilo, jak jsme letěli na koberci a já sem seděla u Nikolky a Johanky.“*

*„Nechutnala mi ta africká placka. Byla taková... no nebyla dobrá.“*

*„Mně se nelíbilo, když jsme šlapali na ty hady, protože Filip mě strašil a chtěl mě kousnout.“*



Při loučení s Hakimem jsem byla mile potěšena, protože většina dětí se s Hakimem osobně loučila pohlazením, objetím, některé děti ho na rozloučenou políbily a některé děti mu pouze zamávaly. Ptala jsem se celé skupiny, zda si pamatují africký pozdrav, který nám Hakim psal v dopisu na rozloučenou a děti si na tento pozdrav vzpomněly. Na závěr jsem se zeptala dětí, jestli chtějí na rozloučenou Hakimovi ještě něco povědět.

**Vybrané reakce dětí:**

*„Děkuju, že si nás pozval na návštěvu.“*

*„Můžeš za náma taky někdy přijet na návštěvu.“*

*„Tak ahoj.“*

**Zhodnocení cílů:** Děti zvládli velice dobře zhodnotit činnosti, které se jim nejvíce, či nejméně líbily. Nebáli se záporného hodnocení a dokázaly upozornit na to, co se jim nelíbilo a proč. Při rozloučení s Hakimem děti projevíly své emoce a dokázaly dát najevo svou náklonost k druhému.

## **Část 10. Cesta domů a vyprávění zážitků paní učitelce**

obsah - Chronologické řazení událostí, převyprávění příběhu

**Cíl:** Zjistit, zda děti dokáží chronologicky převyprávět děj od začátku do konce, zda se zvládnou záměrně soustředit na činnost, zda dokáží udržet pozornost, akceptovat vyprávění druhého a nezasahovat do jeho slovního projevu.

**Pozorování:** Děti si pamatovaly, jak na koberci seděly při příletu do Afriky a snažily se dodržet stejný „zasedací pořádek“. Při rozvíjení představivosti dětí v průběhu letu byla aktivnější větší část skupiny než při letu prvním. Více dětí již komentovalo, co všechno z létajícího koberce vidí. Při setkání s paní učitelkou, která na nás již čekala ve třídě, děti s nadšením předváděly své pomalované obličejové masky a překřikovaly se, že byly na výletě v Africe. Protože všechny děti v předchozí části již zhodnotily celý projekt a připomenuly si tak veškeré jeho části, nebyly již příliš aktivní při vyprávění průběhu celého výletu jejich paní učitelce. Děti neměly problém přiřadit kartičky se znaky typickými pro jednotlivé části projektu a společně dokázaly převyprávět celý výlet od začátku do konce.

**Zhodnocení cílů:** Děti byly schopné převyprávět průběh celého výletu od začátku do konce, ale z důvodu předchozí činnosti, kdy hodnotily celý projekt, nebyly

schopné udržet svou pozornost. Ve velké většině děti dokázaly akceptovat vyprávění druhého a nezasahovaly do jeho slovního projevu.

### **Celkové zhodnocení multikulturního projektu:**

Tento multikulturní projekt se osvědčil jako vhodný prostředek pro realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole, především z důvodu splnění většiny cílů v jeho jednotlivých částech. Velmi dobře na děti působila pohádková sémantika, která jim pomohla lépe se vžít do celého příběhu a stát se jeho součástí. Projekt kladně působil na rozšiřování elementárního povědomí dětí o okolním světě a díky loutce afrického chlapce, která je celým dějem provázela, děti mohly pochopit, že lidé jsou různí a mají stejnou hodnotu, že odlišnosti ve vzhledu i chování všech dětí jsou přirozené, že každý umí něco jiného a že společnými silami můžeme všichni zvládnout každou situaci. Vůči loutce afrického chlapce jsem ze strany dětí nepostřehla žádný pocit strachu ani projev antipatie. Během celého projektu se u některých dětí projevilo prosociální chování jak ve vztahu k loutce afrického chlapce, tak k ostatním jedincům. Pro větší úspěšnost projektu bych upravila 9. a 10. část, která dětem připadala totožná a děti v průběhu desáté části nebyly příliš aktivní.

### **6.3 Data získaná dotazníkem, kritéria vyhodnocení**

Vyplněné dotazníky, které mi byly zaslány elektronicky, jsem sloučila společně s dotazníky, které jsem si osobně vyzvedla v mateřských školách. Poté jsem sečetla stejné odpovědi v každé otázce a slovně je vyhodnotila.

Do vyhodnocení v této části jsem v některých případech vložila pouze nejčastější, či nejzajímavější odpovědi předškolních pedagogů, které bych ráda podrobněji komentovala a analyzovala.

**1. Setkal/a jste se ve své pedagogické praxi s pojmem multikulturní výchova?**

tab. č. 1

<b>Ano</b>	<b>56</b>
<b>Ne</b>	<b>0</b>

Z odpovědí na tuto otázku je viditelné, že 100% tázaných předškolních pedagogů se s pojmem multikulturní výchova ve své pedagogické praxi již setkali.

**2. Co si pod tímto pojmem představíte?**

tab. č. 2

<b>Učit děti respektovat a tolerovat různosti a odlišnosti mezi lidmi jiného etnika, kultury, nebo národnosti a umět s nimi žít v jedné společnosti</b>	<b>37</b>
<b>seznámení se s lidmi jiných kultur</b>	<b>14</b>
<b>integrace dětí jiného etnika do dětské skupiny</b>	<b>5</b>

Vyhodnocení této otázky bylo pro mne složité, jelikož všechny odpovědi předškolních pedagogů jsou dle mého názoru správné. Některé jsou ovšem velice stručné a neobsáhlé. Proto jsem veškeré odpovědi rozdělila do tří možných skupin, přičemž jsem kladla důraz na obsáhlou každou odpověď. Z odpovědí je patrné, že předškolní pedagogové mají představu o tom, co je to multikulturní výchova.

Odpověď jedné učitelky je z mého pohledu pro přínos multikulturní výchovy v předškolních zařízeních velice důležitá. „*Společně s organizací Meta pracujeme na metodice pro mateřské školy.*“ Jako učitelka v mateřské škole velice oceňuji jakoukoli spolupráci s neziskovými organizacemi, jež jsou přínosné pro vzdělávání a výchovu dětí ať už předškolního věku, či dětí starších.

### 3. Patří podle Vás vůbec multikulturní výchova do předškolního vzdělávání dětí?

tab. č. 3

<b>Ano</b>	<b>55</b>
<b>Ne</b>	<b>1</b>

Z 56 ti odpovědi byla pouze jedna záporná: „*MV není prioritou v mateřské škole. Pokud dítě není ovlivněno dospělými a jejich názory a předsudky vůči jiným etnikům, nedělá mezi sebou a jinými dětmi žádný rozdíl a nemá problém přijmout člena jiné kultury. Dítě bereme takové jaké je a nezaobíráme se jeho odlišnostmi. Je to prostě kamarád.*“ Pokud se nad touto odpovědí hlouběji zamyslím, musím tvrdit, že z části s tímto tvrzením souhlasím. Je ale možné, že v dnešním světě nejsou děti ovlivňovány dospělými a jejich názory a předsudky vůči jiným etnikům? Z mého pohledu by multikulturní výchova měla být součástí výchovy a vzdělávání již v mateřské škole, protože čím dříve se děti seznámí s multikulturalitou, tím dříve budou tolerantnější k lidem jiného etnika a odlišnost ve vzhledu a mezi kulturami budou chápat jako přirozenou věc.

### 4. V jaké souvislosti a jak často se s multikulturní výchovou ve vaší třídě mateřské školy zabýváte Vy?

tab. č. 4

<b>1/měsíc</b>	<b>17</b>
<b>Denně</b>	<b>16</b>
<b>1/rok</b>	<b>12</b>
<b>nezabývají se MV, jen pokud se děti sami zeptají</b>	<b>11</b>

Předškolní pedagogové se nejčastěji zabývají multikulturní výchovou v případě, kdy se k danému tématu vztahuje třídní vzdělávací program a to jednou do měsíce. 11 z 16 ti předškolních pedagogů uvedlo, že se multikulturní výchovou zabývají denně, většinou při různých výchovných činnostech ve třídách, do kterých docházejí děti jiného etnika. Předškolní pedagogové zabývající se multikulturní výchovou jednou ročně nejčastěji uváděli, že do jejich tříd nedochází dítě jiného etnika. „*Vzhledem*

*k tomu, že ve třídě nemám dítě jiného etnika nebo odlišné kultury, zabývám se multikulturní výchovou minimálně.*“ Překvapující pro mě byly odpovědi jedenácti pedagogů, kteří uvedli, že se multikulturní výchovou nezabývají vůbec, nebo pouze v případě když se zeptají sami děti. Dle mého názoru nejsou tyto odpovědi v souladu s RVP PV. Předškolní pedagogové by si měli být vědomi například cílových kompetencí dítěte ukončujícího předškolní vzdělávání v oblasti dítě a svět (viz kapitola 2 v teoretické části), které se multikulturní výchovy jasně týkají.

### **5. Docházelo do Vaší třídy dítě jiného etnického původu? Jakého?**

tab. č. 5

<b>Asiaté</b>	<b>40</b>
<b>Romové</b>	<b>18</b>
<b>Černoši</b>	<b>16</b>
<b>Ostatní</b>	<b>14x Ukrajinci, 10x Rusové, 3x Muslim, 1x Tunisian, 1x Filipínek, 1x Kolumbie</b>
<b>nedocházelo</b>	<b>6</b>

Díky odpovědím na tuto otázku se dozvídáme, s jakými etniky se předškolní pedagogové ve své praxi v mateřských školách nejčastěji setkávají. Jedním z důvodů je čím dál větší migrace obyvatel z jiných zemí. Už jen z tohoto důvodu je multikulturní výchova v mateřských školách nepostradatelná a více než důležitá.

- **Jaké jste zaznamenal/a problémy na straně samotného dítěte, ostatních dětí a v čem byla tato situace obtížná pro Vás?**

- samotné dítě

tab. č. 6

<b>jazyková bariéra</b>	<b>26</b>
<b>žádné problémy</b>	<b>21</b>
<b>stravování</b>	<b>2</b>
<b>uvědomění jiné barvy pleti</b>	<b>1</b>

Z uvedených odpovědí je zřejmé, že děti jiného etnika mají největší problémy v oblasti komunikace. Toto období, kdy se sami nedokáží dorozumět s ostatními jedinci kvůli jazykové bariéře, musí být pro ně samotné velice těžké a nepříjemné. Díky integraci těchto dětí do tříd mateřských škol je jim umožněno seznámit se co nejrychleji s novou řečí a osvojit si ji. To má kladný vliv na vývoj jejich přátelství s ostatními dětmi a také na vstup do základních škol, který tak může být po všech stránkách jednodušší. Jedna z učitelek na tuto otázku odpověděla následovně: „Černošská dívka velice špatně snášela situaci, kdy si uvědomila, že má odlišnou barvu pleti oproti jiným dětem.“ V tomto případě velice záleží na přístupu předškolního pedagoga, kdy je jeho hlavním úkolem pomoci v začlenění dítěte jiného etnika mezi ostatní děti, pomoci mu ve vytvoření nových přátelství a pomoci mu v budování jeho identity.

- ostatní děti

tab. č. 7

<b>jazyková bariéra</b>	<b>24</b>
<b>žádné problémy</b>	<b>15</b>
<b>problémy s etikou</b>	<b>8</b>
<b>upozorňování na dítě jiné barvy pleti</b>	<b>3</b>

Také ostatní děti daných tříd mateřských škol mají v přijetí dítěte jiného etnika nejvíce problémů v oblasti komunikace. Při řešení problému ve vlastní praxi, se mi osvědčila spolupráce s ostatními dětmi, převážně s těmi, které byly na svůj věk více vyzrálí v oblasti sociálního citění. Dovedly mezi sebe začlenit dítě, které velmi nerozumělo českému jazyku a pomáhaly mu v průběhu všech činností. Patnáct předškolních pedagogů uvedlo problémy s etikou: „Dítě bylo vulgární, agresivní vůči ostatním, nepoddajné, neřízené a děti ho těžko přijímaly do kolektivu.“ Tři odpovědi se týkaly uvědomění si jiné barvy pleti nově příchozího dítěte: „Dítě upozornilo na chlapce afrického původu se slovy, že je „černý“ vznikl problém jak mezi rodiči, tak mezi dětmi a bylo velice nepříjemné tuto situaci řešit.“ Pro tyto situace je nutné, aby pedagog ve třídě vysvětlil dětem, že každý je jiný ať už v chování, barvě vlasů, či pleti, každý má jiné jméno atd. Měl by klást důraz na výchovu k toleranci a co nejvíce

spolupracovat s rodiči „poškozeného“ dítěte, protože právě ti znají své dítě nejlépe a mohou mu v této problematice nejvíce pomoci.

- předškolní pedagog

tab. č. 8

<b>jazyková bariéra</b>	<b>19</b>
<b>žádné problémy</b>	<b>16</b>
<b>problémy s etikou</b>	<b>11</b>
<b>náročnější denní příprava</b>	<b>4</b>

Pro předškolní pedagogy je z uvedených odpovědí největším problémem odlišný mateřský jazyk a velmi omezená možnost dorozumívání se. Myslím si, že z tohoto důvodu nelze často u dítěte zjistit jeho potřeby a proto pedagog musí tomuto dítěti věnovat větší pozornost. 11 odpovědí se týkalo problémů s etikou dítěte jiného etnika: „Problémy jsem měla s romským chlapcem, který neustále mluvil sprostě a tato sprostá slova si ani neuvědomoval.“ Často záleží na sociokulturním vlivu rodiny, ve které dítě žije a učí se z jejího kulturního vzorce. V některých případech ovšem může být důvod neslušného chování u dítěte jiný. Děti na sebe rády často upozorňují jak v kolektivu svých vrstevníků, tak před dospělými lidmi, v mateřské škole tedy předškolními pedagogy a právě neslušným chováním, používáním vulgarismů, či ubližováním ostatním dětem na sebe pozornost strhují velice jednoduše. To se ale bohužel odráží v postavení v dané skupině: „Pro učitelku je vždy obtížné bojovat s agresivitou, která velmi často narušuje výchovně vzdělávací proces a atmosféru mezi dětmi.“ Pro učitelky multikulturně složené třídy je mnohdy náročnější příprava na činnosti, které musí realizovat s dětmi a brát tak ohled na děti, které nemluví dobře

- Jaká je Vaše osvědčená metoda, nebo postup, kterým je možné dítěti jiného etnika pomoci v začlenění mezi ostatní děti?

tab. č. 9

<b>odstranění jazykové bariéry pomocí obrázkového materiálu, piktogramů</b>	<b>20</b>
<b>seznámit děti se vzájemnými rozdílnostmi a zapojit je při začlenění dítěte jiného etnika</b>	<b>18</b>
<b>neupozorňovat na odlišnosti dítě jiného etnika, chovat se k němu stejně jako k ostatním, být tolerantní a dát mu čas</b>	<b>8</b>
<b>dotyčného jedince často chválit</b>	<b>4</b>

Nejčastějším způsobem při pomoci v začlenění dítěte jiného etnika mezi ostatní děti je dle odpovědí odstranění jazykové bariéry. Z důvodu velké problematiky v oblasti komunikace mezi dětmi i mezi dítětem jiného etnika a pedagogem, je dle mého názoru tato pomoc na prvním místě a z daných odpovědí je patrné, že předškolní pedagogové si jsou vědomi tohoto závažného problému, na jehož odstranění pracují. Další možností jak pomoci dítěti v jeho integraci do nové dětské skupiny je objasnění růzností mezi všemi dětmi: *„Dětem jsem vysvětlila, že někdo má černé vlasy, někdo má hnědé vlasy. Někdo je malý, někdo velký a všichni můžeme být navzájem kamarádi.“* Pro ulehčení v integraci dítěte jiného etnika do třídy mateřské školy, je některých odpovědí předškolních pedagogů důležité, chovat se k těmto jedincům stejně jako k ostatním dětem ve skupině: *„V oblasti integrace velmi přispívá striktní neodlišování dětí jiného etnika.“*



**6. Jaká je Vaše osvědčená metoda, nebo postup, kterým je možné dětem přiblížit pojem multikulturalita, aniž by s nimi do třídy nedocházelo dítě jiného etnika?**

tab. č. 10

<b>rozhovor s dětmi na základě obrázkového materiálu na téma každý je jiný (povahově, vzhledově), pohádky, multikulturní pořady, poslech hudby interaktivní tabule</b>	<b>38</b>
<b>multikulturní projekty, dramatizace, pohybové hry</b>	<b>14</b>
<b>nemá osvědčenou metodu</b>	<b>8</b>
<b>ochutnávání cizích pokrmů</b>	<b>4</b>

Některé odpovědi na tuto otázku byly smíšené. Nejčastější osvědčená metoda je kombinace rozhovoru s dětmi na základě obrázkového materiálu. Myslím si, že by multikulturní výchova v mateřské škole měla být realizována především co nejvíc zábavnou formou, protože toto téma je pro děti předškolního věku v oblasti jejich představivosti složité. Pouhý rozhovor s dětmi o daném tématu v nich neprobudí takové nadšení a nedá dětem to, co by získaly formou prožitkového učení, například pomocí multikulturního projektu. Multikulturními projekty spolu s dramatizací se zabývá přibližně jedna čtvrtina dotazovaných předškolních pedagogů. Jak uvádí jedna učitelka: „Dobrou metodou je zvolit projekt, nebo téma se zaměřením na svět, př. Cesta kolem světa. V neposlední řadě záleží především na znalostech a připravenosti předškolního pedagoga.“ Zaujaly mě odpovědi týkající se ochutnávání cizích pokrmů, kdy mají v mateřských školách jednu během měsíce k obědu, či svačině jídlo typické pro cizí země.

**7. Co Vám z hlediska pomůcek a materiálů v oblasti multikulturní výchovy ve Vaší mateřské škole nejvíce pomáhá a co nejvíce postrádáte?**

- pomáhá

tab. č. 11

<b>encyklopedie, obrazový materiál, piktogramy, DVD</b>	<b>25</b>
<b>nic nepotřebují, vystačí si sami</b>	<b>15</b>
<b>panenky připomínající jiná etnika</b>	<b>6</b>
<b>RVP PV</b>	<b>4</b>
<b>společenské hry</b>	<b>4</b>
<b>Metodika</b>	<b>2</b>

Je patrné, že nejčastějšími pomůckami v multikulturní výchově jsou obrázkové materiály, encyklopedie a DVD s příhodnou tematikou, díky které se děti snadněji seznámí s růzností našeho světa, s jinými tradicemi a kulturou, s cizími řečmi, nebo dětmi jiných etnik a jejich denním režimem. V některých odpovědích jsou velice kladně hodnoceny panenky připomínající jiná etnika: *„Děti si velice rády hrají s „barevnými“ panenkami, které jsme koupili v IKEE. Sami sestavují příběhy, z jaké země panenky asi přiletěly.“* Velice mě potěšilo zmínění RVP PV, který je předškolním pedagogům nejen v oblasti multikulturní výchovy velkým rádcem a pomocníkem.

- postrádají

tab. č. 12

<b>nic nepostrádají</b>	<b>21</b>
<b>encyklopedie, obrázkový materiál, piktogramy, DVD</b>	<b>20</b>
<b>panenky připomínající jiná etnika</b>	<b>9</b>
<b>Metodika</b>	<b>6</b>

Zaujala mě odpověď jedné učitelky, s jejíž odpovědí se velice ztotožňuji: *„Obrázky mám své, vystříhané z různých novin a časopisů. Pomůcky tohoto typu ve školce chybí.“* Sama jsem během své pedagogické praxe schraňovala veškeré obrázky z časopisů a starých kalendářů, kde je obrazový materiál často v dobré kvalitě a ve

velkém formátu. Myslím si, že pokud chce předškolní pedagog kvalitně realizovat pedagogickou činnost ať už v oblasti multikulturní výchovy, či jiné, musí se vždy spolehnout především na své schopnosti a sebe sama. Velkým přínosem mu jsou jeho vlastní a zásoby různých materiálů, pomůcek, či vlastních výrobků, které si schraňuje během svého pedagogického působení v mateřské škole.

### **Celkové zhodnocení dat z dotazníků vyplněných předškolními pedagogy**

Na základě dotazovaných předškolních pedagogů záměrně vybraných mateřských škol, jež se řídí PVP PV vyšlo najevo, že jsou všichni s pojmem multikulturní výchova obeznámeni. Ne všichni se ovšem multikulturní výchovou zabývají. Zde se nabízí otázka k diskusi týkající se naplňování cílů RVP PV v oblasti interpersonální a environmentální. Jak mohou předškolní pedagogové tyto cíle naplňovat, pokud se multikulturní výchově ve svých třídách nevěnují? Jak uvedli předškolní pedagogové z multikulturně složených tříd, multikulturní výchovou se zabývají denně. Důvodem jsou především výchovné činnosti, kdy jsou objasňovány rozdíly v chování, stravování a objasňování stejnosti a jinakosti mezi dětmi. Největším problémem, kterým se předškolní pedagogové zabývají u dětí jiného etnika, docházejících do třídy mateřské školy, je komunikace a neznalost českého jazyka. Tento problém se objevuje jak mezi dětmi samotnými, tak mezi dítětem a pedagogem i pedagogem a rodiči dítěte jiného etnika. Předškolní pedagogové z multikulturně nesložených tříd uvedli, že se nejčastěji multikulturní výchovou zabývají formou rozhovoru nad různými obrázkovými materiály, či médii. Předškolní pedagogové často uváděli, že si pomůcky k multikulturní výchově vyrábí sami a postrádají převážně obrázkové materiály a panenky s odlišnou barvou pleti, jež jsou pro multikulturní výchovu v mateřských školách velice přínosná.

## **7. Shrnutí praktické části**

Díky výsledkům z výzkumného šetření a analýze zpracovaných dat v této práci, jsem s přesvědčením dospěla ke konečným názorům a závěrům.

Je třeba podotknout, že nelze přesně určit, zda všechny multikulturně složené třídy v mateřských školách kladně působí v oblasti předsudků a na etnické uvědomování dětí, protože na tyto děti nemá vliv pouze multikulturně složená třída, ale také předškolní pedagogové, jejichž vztah a názor na multikulturní výchovu v mateřské škole se liší a každý předškolní pedagog má v oblasti multikulturní výchovy na dítě jiný vliv. Velký podíl na etnické uvědomování dětí má také rodina, lidé, kteří jsou v kontaktu s dítětem, sociokulturní prostředí, média... Mohu zhodnotit pouze dvě zkoumané třídy, ve kterých jsem realizovala výzkumné šetření.

Prvním cílem v praktické části bylo zjistit, zda si děti ukončující předškolní vzdělávání již uvědomují vizuálně vnímatelné rozdíly mezi různými etniky a jaké charakteristické znaky jsou pro ně v jejich etnickém uvědomování rozhodující. Dále pak porovnat odpovědi respondentů ve třídě s dětmi jiného etnika a ve třídě, do které dítě jiného etnika nedochází. Výsledky realizovaného šetření odhalily, že většina dětí z obou tříd ještě nedokáže pojmenovat etnické skupiny, avšak vnějších rozdílů mezi etniky si v tomto věku jsou již vědomi. Nejčastějším vnímaným charakteristickým prvkem, který děti obou tříd rozpoznávají, byly pro daná etnika vlasy, druhým nejčastějším prvkem byly oči a barva pleti byla k mému překvapení až na místě třetím. Konfrontace odpovědí dětí z obou tříd ukázala, že děti v multikulturně složené třídě si v porovnání se třídou, do které nedochází dítě jiného etnika, více všímají vnějších vnímatelných rozdílů mezi různými etniky a s etnickými skupinami jsou více obeznámené. Je tomu tak především z toho důvodu, že mají přímou zkušenost s dětmi asijského a černošského původu, které do jejich třídy denně dochází.

Druhým cílem bylo mezi vybranými respondenty zjistit a analyzovat možné předsudky vůči cizímu etniku a posoudit, zda se názory na jiná etnika liší v kolektivu, kde se s ním děti přímo setkávají ve své třídě mateřské školy, s názorem dětí, do jejichž třídy nedochází dítě jiného etnika. Při rozhovoru s dětmi na základě fotografií dětí jiného etnika se předsudky vůči jiné etnické skupině projevily pouze ze strany jedné dívky, která docházela do třídy, jež nebyla multikulturně složená. Díky posouzení názorů na jiná etnika vyšlo najevo, že v multikulturně složené třídě je oproti třídě, kam nedochází dítě jiného etnika, projevováno více sympatií k asijským dětem. Výsledky rozhovoru s dětmi multikulturně složené třídy ukázaly, že hlavním důvodem je dívka asijského etnika, která je v dětském kolektivu velmi populární.

Třetím cílem bylo zpracovat a realizovat vybrané téma multikulturní výchovy – Cesta do Afriky a ověřit jeho účinnost v práci s dětmi ve třídě, do které nedochází dítě jiného etnika. Po souhrnném vyhodnocení multikulturního projektu, realizovaném ve třídě, do které nedochází dítě jiného etnika, si dovoluji tvrdit, že se osvědčil jako vhodný prostředek pro realizaci multikulturní výchovy v mateřské škole. Multikulturní projekt v dětech prohloubil elementární povědomí o okolním světě a jeho různorodosti a díky loutce afrického chlapce, která je celým dějem provázela, děti mohly pochopit, že lidé jsou různí, ale mají stejnou hodnotu a že odlišnosti ve vzhledu i chování všech dětí jsou přirozené. V průběhu celého projektu projevovaly děti své empatie i prosociální chování jak ve vztahu k ostatním, tak ve vztahu k loutce afrického chlapce.

Čtvrtým cílem praktické části bylo zjistit u vzorku záměrně vybraných mateřských škol, v čem se shodují nebo liší názory a náměty předškolních pedagogů na multikulturní výchovu. Na základě dotazovaných předškolních pedagogů běžných mateřských škol, jež se řídí RVP PV vyšlo najevo, že se všichni po dobu své pedagogické praxe s pojmem multikulturní výchova již setkali. Nejvíce předškolních pedagogů, kteří se zabývají multikulturní výchovou ve svých třídách jednou do měsíce (zjištěno na základě dat získaných dotazníkem) uvedlo, že třídní vzdělávací program je důležitým faktorem pro realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách, na jehož základě každý z nich tvoří své denní přípravy. Nemyslím si, že by se v mateřských školách měli předškolní pedagogové multikulturní výchovou zabývat pouze tehdy, když se k tomuto tématu vztahuje třídní vzdělávací program. Každý den je kolem nás tolik různých podnětů, díky kterým můžeme dětem přirozeně přiblížit multikulturní svět kolem nás a ten se tak pro děti stane přirozeným. Předškolní pedagogové, do jejichž tříd mateřských škol dochází jedno či více dětí jiného etnika uvedli, že se multikulturní výchovou zabývají denně. Důvodem jsou především různé výchovné činnosti, kdy jsou objasňovány rozdílnosti v chování, stravovacích návycích a seznamování ostatních dětí se stejnostmi či jinakostmi dítěte jiného etnika. Tito předškolní pedagogové se díky multikulturně složené třídě mohou multikulturní výchově věnovat opravdu každý den a díky přítomnosti dítěte jiného etnika je tato výchova pro ostatní děti mnohem přínosnější, protože jsou s ním v každodenním kontaktu. Jak je tomu ovšem s realizací multikulturní výchovy ve třídách, které nejsou multikulturně složeny? Jak v dotazníku uvedli předškolní pedagogové, do jejichž třídy nedochází dítě jiného etnika,

multikulturní výchova je v mateřských školách nejčastěji realizována formou rozhovoru o jiných zemích a kulturách na základě obrázkového materiálu, předčítáním pohádek typických pro cizí země, sledováním multikulturních pořadů, poslechem hudby typické pro jinou kulturu aj. Osobně bych jako prostředek pro realizaci multikulturní výchovy v mateřských školách zvolila činnosti více zaměřené na prožitkové učení dětí, jež je pro děti přínosnější a děti se dokáží lépe vžít do všech realizovaných činností, jež v nich zanechají nejen vzpomínku, ale také nové zkušenosti, pomocí kterých pak budou moci lépe rozvíjet své kompetence.

## **Závěr**

Není třeba se obávat multikulturního složení dětí v mateřských školách, jelikož výsledky výzkumného šetření potvrdily jeho prospěšnost. Multikulturně složená třída v mateřské škole kladně působí na děti v oblasti etnického uvědomování, především proto, že se všichni členové této skupiny s multikulturalitou seznamují již od raného dětství, díky tomu mohou být dříve tolerantnější k lidem jiného etnika a odlišnost ve vzhledu a mezi kulturami tak chápat jako přirozenou věc. Každodenní styk s dětmi jiného etnika umožní v celé dětské skupině navázat kamarádské vztahy a dovede děti k pochopení, že při výběru kamaráda na etnicitě nezáleží. Děti v předškolním věku hodnotí druhého především podle jeho vnějších prvků, kterými jsou vlasy, oči a chování. Důležité je, zda se děti navzájem chovají prosociálně. Proto by se předškolní pedagogové měli zaměřit především na činnosti zaměřené na prosociální trénink, v němž daná etnika hrají přirozenou roli, či jsou dosazena například v multikulturních projektech. Cílem multikulturní výchovy je, aby správné chování dětí převážilo předsudky, které získávají odjinud, z největší části ze stran jejich rodičů a sociokulturního prostředí, ve kterém děti vyrůstají. Především rodiče by si měli dát pozor na své vyjadřování před svými dětmi, protože právě s nimi se jejich děti identifikují a považují je za své nejvýznamnější, největší a nejlepší vzory.

Dovolila bych si podotknout, že v dnešním světě se děti nejen v předškolních zařízeních budou s multikulturní společností, z důvodu narůstající migrace cizinců, setkávat čím dál častěji. Jako učitelka v mateřské škole, se budu co nejvíce snažit dovést děti k pochopení, že i přes vizuální rozdíly, které jsou pro různé etnické skupiny charakteristické, jsou ve své podstatě všichni dospělí a děti stejní, chtějí si hrát, chtějí mít dobré kamarády, s nimiž se budou cítit spokojeně, bezpečně a kteří je budou mít rádi bez ohledu na jejich původ, přízvuk či barvu pleti.

## **Seznam použité literatury a informace zdrojů**

ALLPORT, Gordon. *O povaze předsudků*. Praha: Prostor, 2004.

FÜRST, Maria. *Psychologie*. Olomouc: Votobia, 1997.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004.

HAYES, Nicky. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál, 2009.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2009.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada, 2008.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Vybrané kapitoly dramatické výchovy*. Praha: Karolinum, 1998.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2008.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Praha: Portál, 1996.

MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. Portál, 2010.

MORGENSTERNOVÁ, Monika a Lenka ŠULOVÁ. *Interkulturní psychologie*. Praha: Karolinum, 2007.



NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia, 1997.

OPRAVILOVÁ, Eva a Jana KROPÁČKOVÁ. *Studijní texty k předškolní pedagogice s úvodem do pedagogiky*. Praha: Pedf UK Praha, 2005.

PŮCHA, Jan. *Interkulturní psychologie*. Praha: Portál, 2004.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova*. Praha: Trilon, 2006.

PRŮCHA, Jan. *Multikulturní výchova Teorie-praxe-výzkum*. Praha: ISV, 2001.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2004.

ŠÍŠKOVÁ, Tatjana. *Výchova k toleranci a proti rasismu*. Praha: Portál, 1998.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 1999.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000.

## **Internetové zdroje**

Uspokojování potřeb dítěte v podmínkách současné mateřské školy. Metodický portál RVP [online]. 2008 [cit. 2014-03-25]. Dostupné z:  
<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/2214/USPOKOJOVANI-POTREB-DITETE-V-PODMINKACH-SOUCASNE-MATERSKE-SKOLY.html/>

## **Fotografie dětí pro praktickou část**

Děti asijského etnika [online]. 2008 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z:  
[https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es\\_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=asian+kids&tbm=isch](https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=asian+kids&tbm=isch)

Děti bělošského etnika [online]. 2008 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z:  
[https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es\\_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=white+kids&tbm=isch](https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=white+kids&tbm=isch)

Děti černošského etnika [online]. 2008 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z:  
[https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es\\_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ\\_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=african+american+kids&tbm=isch](https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+%C4%8Derno%C5%A1sk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=voo9U7KaCcGYtQauyYHQAQ&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643#q=african+american+kids&tbm=isch)

Děti romského etnika [online]. 2008 [cit. 2014-01-25]. Dostupné z:  
[https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+romsk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es\\_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=HIk9U57jOIfAtAbJt4DgCg&ved=0CAYQ\\_AUoAQ&biw=1366&bih=643](https://www.google.cz/search?q=d%C4%9Bti+romsk%C3%A9ho+etnika&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=HIk9U57jOIfAtAbJt4DgCg&ved=0CAYQ_AUoAQ&biw=1366&bih=643)